

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Anna Žilková

Elektronické zdroje pro přípravu konferenčních tlumočnicků  
(teoreticko-empirická studie)

Virtual on-line resources for conference interpreter training

**Poděkování:**

Děkuji Prof. PhDr. Ivaně Čeňkové, CSc. za citlivé vedení a cenné připomínky. Dále děkuji profesorovi Davidu L. Robbinsovi za možnost strávit studijní pobyt na Suffolk University v Bostonu a získat tak důležité poznatky pro napsání této práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9.12.2012

.....  
podpis

## **Elektronické zdroje pro přípravu konferenčních tlumočnicků**

### **Abstrakt**

Cílem této práce je popsat vliv moderních technologií na tlumočnické pracovní situace a na vzdělávání budoucích tlumočnicků. Práce se zabývá tím, jak by měl vypadat kvalitní tlumočnický kurz a shrnuje hlavní charakteristiky tlumočení na dálku, tlumočení přes telefon, videokonferenční zařízení a internet. Dále přináší přehled eLearningových pomůcek zapojených do výuky se zaměřením na jednu zcela novou pomůcku – projekt ORCIT. Hlavními výstupy práce jsou doporučení pro řešitele tohoto projektu týkající se funkčnosti a účinnosti této vzdělávací platformy.

**Klíčová slova:** eLearning, vzdělávání konferenčních tlumočnicků, moderní technologie, tlumočení na dálku, virtuální výukové prostředí, ORCIT

## **Virtual on-line resources for conference interpreter training**

### **Abstract**

The aim of this study is to describe the influence of modern technologies on interpreting and interpreter training. It focuses on the content of a good interpreting course and summarizes the main features of remote interpreting, telephone interpreting, videoconference interpreting and interpreting over the internet. It contains an overview of eLearning tools used in interpreter training with the last chapter dedicated to a brand new tool – the ORCIT project. The main outcomes of this work are recommendations for project partners regarding functionality and efficiency of this educational platform.

**Keywords:** eLearning, interpreter training, modern technologies, remote interpreting, virtual learning environment, ORCIT

## OBSAH

1. Úvod.....	7
2. Vzdělávání konferenčních tlumočnicků.....	9
2.1. Výběr tlumočnického programu.....	10
2.2. Obsah tlumočnických programů.....	11
2.3. Tlumočnické programy v ČR a ve světě.....	12
2.4. Shrnutí.....	13
3. Tlumočnické situace v 21. století.....	14
3.1. Tlumočení na dálku (remote interpreting).....	14
3.2. Videokonference.....	16
3.3. Tlumočení po telefonu.....	18
3.4. Internetové chaty.....	20
3.5. Shrnutí.....	20
4. Vzdělávání s využitím eLearningu.....	22
4.1. eLearning.....	22
4.2. eLearning a Evropská Unie.....	24
4.3. Proces učení a eLearning.....	24
4.4. Online nástroje pro přípravu konferenčních tlumočnicků.....	28
4.4.1. Vznik CAIT nástrojů.....	28
4.4.2. Virtuální výukové prostředí.....	30
4.5. Online nástroje dostupné studentům Ústavu translatologie.....	35
4.5.1. Dotazníkové šetření mezi studenty ÚTRL.....	38
5. Projekt ORCIT.....	42
5.1. Výstavba a cíle projektu.....	43
5.2. Popis projektu.....	43
5.2.1. Modul Poslech a analýza.....	43
5.2.2. Modul Projevy na veřejnosti.....	44
5.2.3. Modul Konsekutivní tlumočení bez notace.....	46
5.2.4. Modul Simultánní tlumočení.....	47
5.2.5. Modul Příprava na tlumočení.....	47
5.3. ORCIT jako nástroj eLearningu.....	48
5.3.1. Struktura a řízení.....	48
5.3.2. Užitečnost a relevance pro cílové uživatele.....	49
5.3.3. Technologie, vzhled, orientace.....	50
5.3.4. Interaktivní prostředí.....	52
5.4. Doporučení pro řešitele projektu.....	52
5.4.1. Struktura, řízení, hodnocení.....	53
5.4.2. Užitečnost a relevance.....	54
5.4.3. Vzhled, orientace, technologie.....	55
5.4.4. Interaktivní prostředí.....	56
6. Závěr.....	57

LITERATURA.....	60
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	65
ADRESY VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ.....	66
PŘÍLOHA Č. 1. ....	69

## 1. Úvod

Moderní svět je výrazně ovlivněn technologickým pokrokem – můžeme konstatovat, že v podstatě rozděluje populaci vyspělých zemí na dvě skupiny. Na jedné straně jsou ti, kteří se do digitálního věku narodili a mobilní telefony, počítače a internet považují za přirozenou součást svého života. Na druhé straně zase ti, kteří jakoby se do tohoto světa „přistěhovali“. Nevyrůstali obklopeni moderními technologiemi a nevidí je jako samozřejmost. Pod slovy „škola“ nebo „vzdělávání“ si vybaví spíše školní lavice, papírové učebnice, křídly a zelenou tabuli, zatímco prvně zmíněné skupině by takové jednoduché uspořádání připadalo zvláštní a nedostačující. Lidé zvyklí na všudypřítomnost moderních technologií by si mohli klást otázku, proč nevyužít jejich potenciálu i ve škole, proč si nepromítat prezentace, nedívat se na videa, proč nezaložit společnou internetovou stránku na ukládání dokumentů a debatování o domácích úkolech? Neboť internet a počítače mohou výuku v mnohém obohatit a zároveň ulehčit vyučujícím práci.

To platí i pro vzdělávání konferenčních tlumočnicků, kteří se v pracovních situacích s moderními technologiemi setkávají čím dál tím častěji při tlumočení přes telefon, video nebo internet. V rámci studia by se tak s těmito prostředky měli seznámit, naučit se je používat a pracovat s nimi. Internet také rozšiřuje možnosti samostudia a umožňuje zapojit do hodnocení studentů profesionály z mezinárodních institucí. Tato diplomová práce se zabývá tím, jak technologický pokrok ovlivňuje profesionální život tlumočnicků a jak se dá využít i při jejich vzdělávání. Cílem je shrnout, co by kvalitní program pro výuku konferenčního tlumočení měl obsahovat a jak je v rámci této oblasti vzdělávání využíván eLearning. Dále na základě přehledu dostupných možností a způsobů využití elektronických zdrojů zhodnotit jeden konkrétní nástroj, který právě vzniká v rámci spolupráce několika evropských univerzit. Jedná se o projekt ORCIT – internetovou platformu pro vzdělávání konferenčních tlumočnicků.

V návaznosti na tento cíl je naše diplomová práce rozdělena do několika kapitol. První kapitola obecně charakterizuje přístup ke vzdělávání konferenčních tlumočnicků: zda jsou tlumočnické programy vůbec potřebné a pokud ano, co by měly obsahovat a jak by měly

vypadat. Dále obecně shrnuje rozdíly v obsahu a náročnosti vybraných kurzů.

Druhá kapitola přináší přehled tlumočnických situací, které jsou relativně nové a vznikly právě díky tomu, že se v komunikaci čím dál tím častěji využívají moderní technologie. Tlumočníci se setkávají se zakázkami, kdy tlumočí na dálku s pomocí televizních obrazovek, přes internet, po telefonu nebo přes videokonferenční zařízení. Tato část práce se tedy zabývá tím, zda a jak digitální technologie mění práci tlumočnicků, zda tlumočníci tyto nové podmínky akceptují, jsou schopni se jim přizpůsobit a odvádět kvalitní práci.

Následující část se věnuje zapojení elektronických nástrojů do výuky. Obecně charakterizuje eLearning a ve větším detailu rozebírá, jak by měly být takové materiály strukturovány a vystavěny, aby přinášely co největší užitek. Podstatná část kapitoly je věnována jejich využití ve výuce konferenčních tlumočnicků. Může se jednat o virtuální výukové prostředí – komplexní platformy, které umožňují poskytovat větší či menší část vzdělání po internetu – nebo databáze projevů pro samostudium. Tato kapitola obsahuje i výsledky dotazníkového šetření provedeného mezi studenty Ústavu translatologie, kteří mají pro samostudium k dispozici několik elektronických databází. Cílem průzkumu bylo zjistit, jak moc jich využívají, jestli některým z nich dávají přednost a případně proč.

Poslední kapitola popisuje projekt ORCIT. Tato výuková platforma je zatím ve fázi výstavby, ale nakonec by měla v několika jazykových verzích (v závislosti na počtu účastníků projektu) obsahovat materiály pro nácvik tlumočnických dovedností. Snahou diplomové práce je zjistit, zda bude platforma ORCIT sloužit jako nástroj eLearningu a případně navrhnout vylepšení a doplňující funkce, aby bylo plně využito jejího potenciálu a dosaženo maximální funkčnosti.

Závěr práce shrnuje zjištěné poznatky a výsledky dotazníkového šetření.



## 2. Vzdělávání konferenčních tlumočnicků

Jak píše Daniel Gile v jedné z klíčových prací pro výuku tlumočnicků a překladatelů *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* „... zabývat se tím, jestli se člověk tlumočnickem rodí či stává díky vzdělání, je naprosto zbytečné, neboť nelze pochybovat o tom, že odborné vedení má pozitivní vliv, ať už na rozvinutí přirozeného talentu nebo (...) na získání jazykových či mimojazykových znalostí“ (Gile 2009 s. 7, překlad A. Žilková). Formální tlumočnické vzdělání totiž tlumočnickům umožňuje zlepšit jejich výkon, plně využít jejich potenciálu a hlavně rychleji rozvinout potřebné dovednosti. Tyto dovednosti lze samozřejmě získat i v rámci praxe, proto se někteří lidé domnívají, že se bez formálního tlumočnického vzdělání obejdou, ale často za cenu dlouhého tápání a mnoha chyb. Tlumočnické programy hrají podle Gila (2009) také další velmi významnou roli: tím, že zájemce třídí přijímacími testy a při závěrečných zkouškách pouští na trh pouze ty nejlepší, udržují kvalitu profesionálního tlumočení na co nejvyšší úrovni. Profesionální výkon zvyšuje sociální status tlumočnicků a propojení tlumočnických škol s mezinárodními institucemi usnadňuje mladým tlumočnickům vstup na pracovní trh. Takto vytvořená síť vzdělávacích institucí, zaměstnavatelů a profesionálních tlumočnicků podporuje status tlumočení jako profese.

Kvalitní výkon tlumočnicka jako výsledek cíleného tréninku stojí na třech pilířích: příležitosti, schopnostech a vůli (Moser-Mercer 2008). Schopnostmi se myslí způsobilost samotného jedince k dané činnosti – jeho inteligence, fyzický stav a již získané znalosti. Vůle je ochota, motivace a snaha jedince učit se a zlepšovat. Příležitost znamená vhodné vzdělávací prostředí, které umožňuje nácvik profesionálních dovedností – prostředí univerzity nebo jiné instituce, vyučující, vzdělávací materiály, nástroje a další faktory jsou tedy jedním ze základních kamenů kvalitního výkonu budoucích tlumočnicků. Patří sem i struktura samotného vzdělávacího programu, náplň kurzu, zaměření vzdělávacích technik a další (Gile 2009, Moser-Mercer 2008). Zatímco faktory schopnosti a vůle jsou zcela individuální a záleží na každém jedinci, s jakými dovednostmi do kurzu přijde a jak moc se snaží je rozvíjet dále, faktor vzdělávacího prostředí závisí na výběru školy. Vzdělávací

institute by měly vytvářet ideální podmínky pro vylepšování schopností - zadávat přesně definované a cílené úkoly, poskytovat zpětnou vazbu a dostatek prostoru k procvičování. Takové prostředí umožňuje motivovaným studentům vybudovat si potřebné dovednosti a dosáhnout profesionální úrovně (Ericsson 2000). Podle Ericssona (2000) je nezpochybnitelné, že se studenti zlepšují díky souvislému a cílenému nácviku, který poskytují tlumočnické školy.

## 2.1. Výběr tlumočnického programu

Výběr tlumočnického programu je tedy v procesu formování budoucích tlumočnicků jedním z klíčových faktorů. Zájemci o studium tlumočení musí pečlivě zvážit nabídku programu, zaměřit se na rozsah a obsah kurzů, přijímacích testů i závěrečných zkoušek. Musí také promyslet, jaká jazyková kombinace je vhodná pro trh, na kterém se chtějí prosadit. Volbu té správné vzdělávací instituce jim mohou usnadnit následující pomůcky:

- seznam členů mezinárodní asociace CIUTI (*Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interprètes*), která sdružuje některé vysokoškolské instituce s tlumočnickými nebo překladatelskými programy
- seznam tlumočnických škol Mezinárodní asociace konferenčních tlumočnicků AIIC (*Association Internationale des Interprètes de Conférence*)
- seznam účastníků konsorcia EMCI (*European Masters in Conference Interpreting*)

Členové CIUTI musí splňovat kvalitativní standardy asociace, které se týkají praktické i teoretické výuky, obsahu jazykových kurzů a kurzů tlumočnických dovedností. Před přijetím do organizace hodnotí tlumočnický program přijímací komise.

Seznam tlumočnických škol Mezinárodní asociace konferenčních tlumočnicků je velmi přehledně vystavěný, rozdělený do skupin podle regionů, organizací (Evropská Unie, APEC, Mercosur, Commonwealth apod.) a podle jazykových kombinací. Každá skupina nebo region obsahuje abecední seznam zemí s tlumočnickými školami a počet těchto škol. Po kliknutí na jméno školy se zobrazí více informací o vyučovaném programu: kontakt, podmínky pro přijetí, obsah kurzu, průběh zkoušek a vyučované jazykové kombinace. Seznam je doplněn grafy a mapami, ale není vyčerpávající. Některé školy vůbec nezmiňuje, pravděpodobně proto, že jejich zástupci neposkytli dostatečné informace.

Dalším standardem, kterým je možné se řídit při výběru tlumočnického kurzu, je celoevropský magisterský program EMCI. Ve spolupráci s Generálními ředitelství pro

tlumočení Evropské komise a Evropského parlamentu se v rámci EMCI vzdělávají konferenční tlumočníci zejména v jazykových kombinacích, které jsou méně využívané a tím pádem i méně často vyučované. Projektu se v současnosti účastní jedenáct institucí. Společně se zavázaly, že budou dodržovat vysoké nároky při nabírání a hodnocení studentů a držet se základního výukového rámce. Cílem tohoto projektu je zajistit kvalitní tlumočníky zejména pro potřeby EU.

## **2.2. Obsah tlumočnických programů**

Velkou roli hraje i rozsah a obsah tlumočnického programu. Příliš krátký program například neposkytuje studentům dostatek času na osvojení a procvičení všech dovedností. Nabídka kurzů by měla být rozmanitá a zároveň mít jasné cíle a výsledky. Důležití jsou i samotní vyučující, kteří studentům předávají své profesionální zkušenosti a pomáhají jim při vstupu na trh. Nemalý význam má vstupní testování vhodnosti kandidátů, průběžné a závěrečné hodnocení jejich výkonu a nakonec i flexibilita samotného programu – jak moc se dovede přizpůsobit měnícím se podmínkám na trhu nebo jak rychle je možné napravit jeho případné nedostatky. Jak by měl vypadat kvalitní tlumočnický program nastiňují například základní kritéria a studijní plán EMCI.

Kurz EMCI je vyučován na magisterské úrovni, trvá jeden až dva roky a výuku zajišťují z 80% profesionální tlumočníci, kteří prošli školením pro výuku tlumočení (EMCI 2012a, b). Praktický nácvik tlumočnických dovedností představuje minimálně 70-75% z celkových 400 hodin kurzu a studenti musí nejméně dalších 400 hodin věnovat samostudiu. Zájemci o studium prochází přijímacími testy a absolventi získávají závěrečný certifikát pouze v případě, že jsou schopni tlumočit na profesionální úrovni, neboli mohou okamžitě začít pracovat vedle zkušených tlumočnicků. Samozřejmostí je technické vybavení – tlumočnické kabiny odpovídající normě ISO a výuka práce s novými technologiemi (tlumočení na dálku, videokonference). Tlumočnická škola by dále měla během studia poskytovat informace o potenciálních pracovních nabídkách a podporovat budoucí studenty v tom, aby strávili nějakou dobu v zemi, kde se mluví jejich jazyky B a C (EMCI 2012a, b). Členové konsorcia EMCI prochází každý rok hodnocením, zda splňují výše uvedená kritéria (EMCI 2012a). Tato kritéria převzala i AIIC a podmiňuje jimi zapsání do svého adresáře škol (AIIC 2010), i když dále zdůrazňuje, že místo na seznamu nezaručuje kvalitu programu.

Členové konsorcia EMCI také sestavili studijní plán shrnující kurzy, které by neměl postrádat žádný kvalitní magisterský program konferenčního tlumočení (EMCI 2012b):

- teorie tlumočení, kde se studenti dozví o teoretických aspektech tlumočení a výsledcích výzkumu v souvisejících oborech
- příprava na tlumočení, včetně hlasové přípravy, nácviku projevů na veřejnosti, dohledávání informací, profesionální etiky apod.
- konsekutivní tlumočení – absolventi by měli být schopni přetlumočit až desetiminutový projev díky tréninku tlumočnického zápisu, sumarizace a paměti
- simultánní tlumočení – absolventi by měli být schopni přetlumočit až dvacetiminutový projev a zvládat spolupráci v kabině, dále musí ovládat i tlumočení z listu a simultánní tlumočení s textem
- kurzy o fungování Evropské unie a dalších mezinárodních institucí

Kritéria programu EMCI nastiňují i obsah přijímací zkoušky, požadované znalosti kandidáta a průběh závěrečných testů.

### **2.3. Tlumočnické programy v ČR a ve světě**

Při podrobnějším prostudování výše zmíněných seznamů zjistíme, že nabídka tlumočnických programů ve světě je velmi rozmanitá a rozsah tlumočnických kurzů i požadavky na studenty se u jednotlivých institucí výrazně liší. Do některých programů se může přihlásit v podstatě kdokoli, kdo dostatečně ovládá vyučované jazyky, do jiných programů se dostanou jen talentovaní studenti pečlivě vybraní během komplexního výběrového řízení. Velké rozdíly budou pravděpodobně i mezi absolventy různých institucí, neboť někteří budou mít za sebou dva roky intenzivního tlumočnického vzdělávání, zatímco jiní studují pouhý rok a někdy kombinované obory tlumočení s překladem.

Takovéto výrazné rozdíly vyvstanou například při porovnání francouzských škol ISIT (*Institut Supérieur de l'Interprétation et de Traduction*) a ESIT (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*) a švýcarské FTI (*Faculté de traduction et d'interprétation*) s britskými školami. Zatímco prvně zmíněné instituce požadují po zájemcích o studium předchozí dlouhodobý pobyt v zemi jazyka B (FTI 4 měsíce, ISIT a ESIT dokonce 1 rok) a kandidáty dále podrobí komplexní přijímací zkoušce, která obsahuje písemnou i ústní část, britským školám (například *University of Salford*, *Heriot-Watt University*) většinou stačí

certifikát o dostatečných jazykových znalostech a bakalářské vzdělání. Rozdíly jsou i v délce a obsahu studia. Zatímco ve většině Evropy trvají magisterské programy dva roky, ve Velké Británii i v Severní Americe mají pouze jeden rok a často jsou ještě zkombinované s překladatelstvím. Zajímavá je i struktura nabízených jazyků. Evropské instituce se pochopitelně zaměřují spíše na evropské jazyky, některé se dokonce specializují na ty méně zastoupené, jako například univerzita ve Štýrském Hradci (specializace na jazyky jihovýchodní Evropy). Asijské univerzity nebo univerzita v australském Queenslandu vyučují dominantní jazyky místního trhu, tedy japonštinu a čínštinu. Důležitost těchto jazyků v mezinárodní komunikaci si uvědomují i ve Velké Británii nebo Institut v Monterey ve Spojených státech. Britské univerzity zařazují do svých učebních programů i arabštinu. Naopak zcela omezené zaměření má univerzita v Ottawě, kde lze studovat pouze kanadské oficiální jazyky (angličtinu a francouzštinu). Ústav translatologie se v porovnání s výše zmíněnými řadí spíše k těm náročnějším školám. I když po budoucích studentech nepožaduje doklad o delším pobytu v zahraničí, podrobuje je přijímacím zkouškám, studium trvá dva roky a je věnováno v podstatě pouze tlumočení. Co se týče jazykových kombinací, sice nenabízí čínštinu, japonštinu a arabštinu, jejichž důležitost narůstá, ale zase je možné studovat češtinu nejenom jako jazyk A, ale jednou za dva roky i jako jazyk B (a C v rámci programu EMCI).

## **2.4. Shrnutí**

Tato kapitola ukazuje, že výběr vzdělávacího programu hraje v kariéře tlumočnicka klíčovou roli. Kurz, který splňuje určitá kvalitativní kritéria, totiž umožňuje zažití potřebných dovedností, usnadňuje vstup na pracovní trh a také pomáhá budoucím tlumočnickům uvědomit si etické a profesionální zásady této profese. Cesta ke kvalitnímu tlumočnickému vzdělání tedy vede i přes podrobné prozkoumání obsahu kurzu a jeho porovnání s vybraným kvalitativním standardem – například učebními plány programu EMCI.

### 3. Tlumočnické situace v 21. století

Technologický pokrok výrazně mění pracovní situace tlumočnicků: zvyšuje úroveň technického vybavení kabin a umožňuje poskytovat tlumočnické služby i na dálku. Podle Diany Berber Irabien (2010) prošla tlumočnická profese za svou zhruba 5000 let dlouhou historií pouze dvěma radikálními změnami. První byl ve 20. letech 20. století vynález zařízení pro simultánní tlumočení a další přichází až nyní pod vlivem technologických inovací, díky kterým je možné nabízet dva klasické způsoby tlumočení – simultánní a konsekutivní – přes internet, video nebo telefon. Simultánní tlumočení na dálku se používá hlavně při konferencích a podobných jednáních, zatímco rozhovory v rámci videokonferencí nebo telefonních hovorů se často tlumočí konsekutivně (Roziner a Shlesinger 2010). Tyto situace jsou popsány v následujících odstavcích.

#### 3.1. Tlumočení na dálku (*remote interpreting*)

Tento druh simultánního tlumočení probíhá ve chvíli, kdy se jednání (konference, soudní proces a další) koná na jednom místě, ale tlumočníci zde nejsou přímo přítomni a tlumočí pomocí videomostu z jiné místnosti, budovy nebo jiného místa. Nemají tedy ze svých kabin přímý výhled do jednací místnosti nebo na řečníky (Mouzourakis 2006).

První pokusy o simultánní tlumočení na dálku se odehrály již v 70. letech (Mouzourakis 2006, Moser-Mercer 2005, Braun a Taylor 2011). K většímu rozmachu došlo až na začátku 21. století, kdy velké nadnárodní organizace (OSN, EU atd.) začaly testovat tlumočení na dálku zejména ze dvou důvodů (Mouzourakis 2006). Prvním je snaha zajistit dostatek profesionálních tlumočnicků a omezit náklady. Kdyby tlumočníci nemuseli cestovat a mohli pracovat například ze svých domovů, instituce by nejen ušetřily, ale mohly by tlumočnický využít i na více jednání v jednom dni. Druhým důvodem jsou prostorová omezení budov, kde nemusí být dostatek konferenčních místností nebo tlumočnických kabin.

Výkon tlumočnicků v těchto situacích výrazně ovlivňuje použitá technologie, neboť celý proces závisí na kvalitě audio i video přenosu. Důležitým faktorem je i samotná tlumočnická kabina a její okolí, kde nesmí být žádné rušivé prvky. Kromě velmi malých jednacích místností jsou k natáčení pro potřeby tlumočení na dálku nutné minimálně dvě

kamery a technik, který vybírá záběry odesílané tlumočnickům (Mouzourakis 2006). Ideální je ale rozmístění 4-6 kamer, nejlépe připevněných ke stropu, aby obraz nebyl narušován procházejícími lidmi (Koskanová 2009). Tlumočnick musí bezpodmínečně vidět řečníka, případně i celé pódium s moderátorem nebo celou konferenční místnost.

Mnohé studie ukazují, že tlumočníci dávají přednost klasickému tlumočení na místě. Během vzdáleného tlumočení mají pocit, že jejich výkon je horší a také se rychleji unaví (Braun 2011, Moser-Mercer 2003 a 2005). Tyto pocity nejsou dány pouze nedostatečnými technickými podmínkami, ale i fyzickým nepohodlím (pálení očí, bolest hlavy, nevolnost, což může být způsobeno například dlouhým sezením před televizní obrazovkou) a psychologickými vlivy (nedostatek soustředění a motivace, pocit odcizení) (Mouzourakis 2006, Moser-Mercer 2005).

Moser-Mercer (2005) zmiňuje čtyři faktory, které ovlivňují psychologický stav tlumočnicka a způsobují pocit odcizení, nedostatek soustředění a motivace. Zaprvé faktor kontroly – tlumočníci ve vzdálených místech mají dojem, že nad probíhající situací nemají kontrolu, a tím pádem nemohou účinně předvídat a předpokládat, co se stane. Dalším faktorem jsou smysly: vizuální vnímání by mělo být podpořeno dalšími vjemy (sluchovými, čichovými), které odpovídají tomu, co tlumočnick vidí. S tím je spojen faktor odvádění pozornosti – pokud se vjemy ze smyslových orgánů neshodují, tlumočnicka to rozptyluje. A nakonec faktor reality – čím více je tlumočnick oddělen od reality, ve které je fyzicky přítomen, tím lépe se může ponořit do svého virtuálního pracovního světa. Moser-Mercer (2005) cituje ve své práci komentáře tlumočnicků účastnících se několika experimentů se vzdáleným tlumočením, které dokládají ztrátu motivace a pocit odcizení. Jeden z nich například podotýká, že se „stupňující se únavou jsem postupně ztratil pocit, že se jednání účastním, a místo toho jsem měl dojem, že se pouze dívám na televizi“ (Moser-Mercer 2005, s. 735, překlad A. Žilková). Proto Moser-Mercer (2005) vidí tlumočení na dálku sice jako časem asi nevyhnutelnou, ale ne příliš šťastnou volbu, neboť v rámci již velmi náročného úkolu, jakým je simultánní tlumočení, musí tlumočníci vynaložit ještě další úsilí na překonání nedostatků a nástrah virtuálního prostředí.

Právě touto náročností tlumočení na dálku se zabývají Shlesinger a Roziner (2010), kteří detailně rozebírají metody a výsledky studie uskutečněné na tlumočnickách Evropského parlamentu v roce 2004. Cílem této studie bylo zjistit míru úsilí, kterou musí tlumočníci vynaložit navíc při tlumočení na dálku. Autoři podotýkají, že tlumočnická komunita nepřijala vzdálené tlumočení zrovna nadšeně, i když výzkumy nepřijatelnost

tohoto druhu tlumočení neprokázaly. Podle Shlesinger a Roziner (2010) právě kvůli této všeobecné nelibosti tlumočníci podvědomě očekávají, že jejich výkon bude horší a celkově jim nebude dobře. A pak to tak skutečně pociťují, nehledě na kvalitu pracovních podmínek. Zmíněná studie v Evropském parlamentu ale ukázala, že se jedná o pocity zcela subjektivní, které žádná objektivní měření nepotvrdila. Její účastníci si sice stěžovali na nepohodlí, stres, pocit vyhoření, ztrátu soustředění, zhoršený výkon a podobně, ale objektivní pozorování to nedoložila. Odpovědi účastníků experimentu byly pravděpodobně negativně ovlivněny jejich averzí k tlumočení na dálku. Co se týče pocitu odcizení způsobeného tím, že tlumočníci nemohou navázat žádný kontakt s účastníky jednání, autoři dospěli k názoru, že se jedná o otázku zvyku.

Výsledky zmíněné rozsáhlé studie se staly základem souboru doporučení, jejichž hlavním cílem je bojovat proti nedostatečné motivaci, nízké morálce a nevoli tlumočnicků simultánně tlumočit na dálku (Shlesinger a Roziner 2010). Kromě nejlepších možných technických podmínek (displeje s vysokým rozlišením, panoramatické záběry konferenční místnosti) se jedná i o změnu pracovních podmínek (kratší směny, delší pauzy) a případnou finanční kompenzaci.

### **3.2. Videokonference**

Videokonferenci si lze představit jako jednání, které probíhá na více místech spojených videomostem ve více jazycích současně, a proto je k němu zapotřebí tlumočnicků (Mouzourakis 2006). Tlumočníci se nachází ve stejné místnosti s některými účastníky jednání a musí se vypořádat s případnou zhoršenou kvalitou zvuku i výhledu na účastníky, kteří promlouvají pomocí videokamery. Ti mohou být zabíraní jenom z části, některá jejich gesta nebo mimika nemusí být vidět, spojení se může na chvíli přerušit a podobně.

Podle Sabine Braun (2007) je pro videokonference kromě nedostačujícího obrazu a zvuku charakteristická také ztráta očního kontaktu a působení různých rušivých podnětů oddělených prostředí. I minimální zpoždění přenosu může narušit hladký průběh konverzace. Zapojit tlumočnicka do takovéto situace není jednoduché, zvláště proto, že tlumočení probíhá většinou konsektivně. Braun (2007) ve svých experimentech s tlumočením při videokonferencích zjistila, že mnohé z podmínek pro takové tlumočení je za dané situace těžké, a někdy nemožné, dodržet: například tlumočnick není schopen se všemi účastníky udržovat oční kontakt a oni na něj zase nemají dobrý výhled. Zároveň není možné, aby dva řečníci (nebo řečník a tlumočnick) mluvili současně. Mezi účastníky



videokonferencí se podle Braun (2007) vytváří slabší vztahy než na běžných konferencích. Mluvní se pak méně soustředí na to, co říkají, jejich projev se rozpadá a ztrácí logické souvislosti. Kvůli časovému posunu dělá řečník neobvyklé pauzy, neboť od posluchačů například nepřichází očekávaná reakce a on si není jistý, jestli spojení funguje. Můžeme se ale domnívat, že s problémy technického rázu (časový posun, přerušované spojení) se účastníci (včetně tlumočnicků) dovedou časem vyrovnat. Pokud si například v průběhu konference uvědomí vliv časového posunu, naučí se déle čekat na přetlumočení a na odpověď.

Videokonference jsou využívány nejen pro běžná odborná nebo obchodní setkání, ale čím dál tím častěji i v rámci soudních jednání a azylových řízení za účelem urychlení spolupráce, snížení nákladů, zvýšení bezpečnosti a zajištění kvalitních tlumočnických služeb (Braun a Taylor 2011). S rostoucí migrací se zvyšuje počet soudních jednání a azylových řízení vedených ve dvou či více jazycích a dostatek kvalitních tlumočnicků je v takových případech klíčový. Hlavní svědek, obžalovaný, žadatel o azyl nebo tlumočnick nemusi být vůbec přítomni přímo v jednací místnosti, ale mohou s ní být spojeni pomocí videomostu. Na evropské úrovni v současné době probíhá již druhá fáze projektu AVIDICUS, jehož cílem je zhodnotit kvalitu tlumočení a pracovních podmínek pro tlumočnický při soudních procesech, které využívají videokonferenční zařízení. V rámci azylových řízení běžel v období od října 2007 do září 2008 projekt GDISC (*General Directors' Immigration Services Conference*) *Interpreters' Pool*. Tento projekt propojoval imigrační oddělení účastnících se zemí (mezi nimiž je i Česká republika), které si tak mohly navzájem poskytovat tlumočnický právě pomocí videokonferenčního zařízení. Pokud jedna země jednala s cizincem hovořícím jazykem, pro nějž neměla tlumočnicka, vyslala žádost ostatním zemím, které se jí tlumočnicka pokusily zajistit pomocí videokonferenčního spojení. Vzhledem k tomu, že tento projekt neměl na další období dostatečné financování, přebírá ho dále Evropský podpůrný úřad pro otázky azylu (EASO *European Asylum Support Office*) (EASO 2011). Braun a Taylor (2011) dále ve své práci podávají přehled výzkumů v oblasti tlumočení pro žadatele o azyl, uprchlíky a další cizí státní příslušníky s pomocí videokonferenčních řízení. Výsledky těchto studií jsou často nejednoznačné. Zatímco právníci a někteří tlumočnicki odmítají přijmout videokonference jako dlouhodobé řešení, jiní účastníci je považují za přijatelné, protože umožňují pohodlně a rychle zajistit tlumočnicka. Většina studií se ale shoduje na nutnosti školení ohledně užívání videokonferenčního zařízení, stanovení minimálních standardů a provedení dalších studií

pro zhodnocení, zda použití tohoto zařízení neohrožuje kvalitu tlumočení. Evropský akční plán v oblasti e-justice na období 2009-2013 nicméně podporuje využití nových technologií v rámci řízení, a to hlavně za účelem zjednodušení procesu, snížení nákladů a zajištění rovných služeb pro všechny<sup>1</sup>. Což znamená, že vzroste i poptávka po tlumočení, zejména v souladu se směrnicí z roku 2010 o právu na tlumočení a překlad v trestním řízení<sup>2</sup>. Proto mnohé projekty, které zmiňují Braun a Taylor (2011) vydávají různá doporučení pro tlumočení při videokonferencích. Nejúplnější seznam rad ale poskytuje závěrečná zpráva první fáze programu AVIDICUS (Braun 2011). Uvádí nejen minimální standardy pro videokonference (ohledně kvality přenosu, rozsahu záběru, umístění tlumočnicka v záběru, řízení komunikace, pracovních podmínek atd.), ale i doporučení pro tlumočnický, uživatele a klienty.

Videokonference se dále vyskytují i v tlumočené komunikaci v lékařském prostředí (Braun a Taylor 2011). Studie, kterou provedlo belgické ministerstvo zdravotnictví ale ukázala, že tlumočníci nejsou příliš dobře obeznámeni s příslušným technickým zařízením a uživatelé často nevědí, že taková služba existuje. Pro zvýšení kvality tlumočení a pro lepší pohodlí klientů je tedy nutné tlumočnický dále proškolit a klienty obeznámit se všemi dostupnými možnostmi (Braun a Taylor 2011).

### **3.3. Tlumočení po telefonu**

Tlumočení po telefonu označuje takové situace, kdy tlumočnick pracuje přes telefon a nemá možnost vidět jednu nebo obě strany účastníci se komunikace (Lee 2007). Často se využívá v komunitním tlumočení, například pro komunikaci s lékaři, úředníky nebo pracovníky organizací pro imigranty. Jako první na světě začalo v roce 1973 tlumočnické služby po telefonu poskytovat australské Ministerstvo pro imigraci (Ozolins 2011, Lee 2007). Odtud se tato praxe v rámci imigračních procedur šířila do dalších zemí i institucí (například nemocnic). Kvalita, náklady a dostupnost tohoto servisu se samozřejmě odvíjely od tehdejšího technologického stavu telefonních služeb a s dnešní dobou jsou nesrovnatelné.

Nástup mobilních telefonů a internetových hlasových programů (Skype) změnil způsob využívání této služby. Tlumočení po telefonu lze nyní zajistit v podstatě kdekoli a kdykoli, a to i díky další významné změně v této oblasti – strmému poklesu cen za volání (Ozolins 2011). Již není poskytováno pouze v omezeném rozsahu a za vysoké ceny, ale je

<sup>1</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:075:0001:0012:cs:PDF>

<sup>2</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:cs:PDF>

univerzálně dostupné. Nejenže je takto možné propojit v podstatě kohokoli s kýmkoli na světě, ale počet poskytovatelů této služby narůstá. Jakákoli tlumočnická agentura nebo i jednotlivci mohou zařadit tlumočení po telefonu do svého portfolia, protože k němu není zapotřebí žádné speciální vybavení. Podle Ozolinse (2011) ale velcí poskytovatelé tlumočnických služeb dávají přednost pevným linkám a jen zřídka dovolují svým tlumočnickům používání mobilních telefonů z důvodu ochrany důvěrných informací a zajištění vyrovnané kvality příjmu. Tlumočení po telefonu má své výhody i nevýhody. Tlumočnick má opět ztíženou práci, neboť mu chybí jakékoli vizuální informace o neverbální komunikaci. Na druhou stranu, naléhavé situace, například rozhovor lékařů na nemocniční pohotovosti s cizincem, lze s pomocí telefonu (a tlumočnicka) velmi jednoduše a rychle vyřešit.

V rámci komunitního tlumočení může telefon působit problémy a bránit hladkému průběhu komunikace a to z toho důvodu, že někteří účastníci nemusí být na tlumočení zvyklí. Nevědí, jak probíhá, a prodlevy proložené hovory v cizím jazyce pro ně mohou být matoucí. Rosenberg (2007) uvádí tři druhy tlumočení po telefonu, některé méně, jiné více problematické:

- tříbodová konverzace, kdy má každá účastníci se strana svůj telefon. Tento způsob je nejméně problematický, neboť tlumočnick i jeho klienti mají stejné postavení (nejsou v přímém kontaktu) a měli by si stanovit a dodržovat určitá pravidla, aby se navzájem nepřekřikovali a dali prostor pro přetlumočení.
- Komunikace, kdy účastníci spolu hovoří osobně a tlumočnicka poslouchají přes konferenční telefon. Takové uspořádání představuje podle Rosenberga (2007) mnoho problémů, zvláště kvůli kvalitě přenosu zvuku, neboť klienti často nevědí jak do telefonu hovořit nebo se nachází příliš daleko od mikrofonu.
- Situace, kdy účastníci spolu také hovoří osobně, ale telefon si předávají, což Rosenberg (2007) považuje za nejvíce problematické, protože účastníci hovoří pouze s tlumočnickem a nemohou reagovat jeden na druhého, někdy si i telefon netrpělivě navzájem přebírají.

Podle některých výzkumů (Rosenberg 2007, Lee 2007) je jedním ze základních znaků tlumočení po telefonu to, že se striktně nedodrhuje používání první osoby, která je často nahrazována osobou třetí. Tlumočnicki se tak v zájmu úspěšné komunikace snaží konverzaci řídit a zabránit zmatkům ohledně toho, kdo zrovna mluví. První osobou tedy mluví sami o sobě a stávají se aktivním účastníkem konverzace. Potřeba řídit komunikaci

je dána tím, že při tlumočení přes telefon vstupují tlumočníci často do již rozběhnuté situace a musí se zeptat nejenom na to, jestli všichni na lince dobře slyší, ale také na kontext (Rosenberg 2007).

Ve spojení s videopřenosem se tlumočení po telefonu běžně využívá v komunikaci neslyšících nebo nedoslýchavých. V mnoha zemích se jedná o zavedený systém, například ve Spojených státech existuje celá škála poskytovatelů této služby. Neslyšící tak mají kdykoli možnost cokoli zařídit s pomocí tlumočnicka na telefonu.

### **3.4. Internetové chaty**

Další zcela novou tlumočnickou pracovní situací představují internetové chaty. Podle internetové encyklopedie wikipedie je chat online komunikace, kde jsou textové zprávy zobrazovány přímo a okamžitě. Chat může probíhat mezi dvěma osobami nebo mezi jedním odesílatelem a mnoha příjemci<sup>3</sup>. Běžnými chatovými programy jsou například Google Talk, Skype a Windows Live Messenger, možnost chatu má i Facebook. Tyto programy lidé většinou využívají pro rychlou a okamžitou komunikaci s přáteli. Dále existují i internetové chaty pro různé zájmové skupiny, pro komunikaci firem se zákazníky, pro komunikaci celebrit a jejich fanoušků a podobně. Svůj chat provozuje i Evropská komise<sup>4</sup>. Pravidelně tak dává občanům Evropské unie možnost pokládat zástupcům Komise otázky. Oficiálními jazyky chatu jsou angličtina nebo francouzština, ale účastníci mohou pokládat otázky i v devíti dalších jazycích, a to díky tlumočnickům. Organizaci chatu zajišťuje několik evropských úřadů, mezi nimi i Generální ředitelství pro tlumočení (SCIC). SCIC vytváří tým speciálně proškolených tlumočnicků, jejichž úkolem je okamžitě překládat otázky, které účastníci položí v jiném než v oficiálním jazyku chatu. Překlad poté odešlou komisaři. Ten na otázku reaguje v oficiálním jazyce chatu a tlumočníci odpověď přeloží zpět do jazyka, ve kterém byla položena. Tlumočníci také řídí svůj jazykový komunikační kanál. Mohou tedy odmítnout otázky, jež považují za nevhodné nebo nesouvisející s tématem (European Commission 2012).

### **3.5. Shrnutí**

Tato kapitola uvádí situace, které do tlumočnické profese přinesly moderní technologie. Tyto situace mají své výhody i nevýhody. Díky internetu, telefonu nebo videu je možné kdykoli zajistit tlumočnicka, což výrazně usnadňuje například komunitní tlumočení. Na

<sup>3</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Online\\_chat](http://en.wikipedia.org/wiki/Online_chat)

<sup>4</sup> [http://ec.europa.eu/ipg/services/interactive\\_services/chat/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/ipg/services/interactive_services/chat/index_en.htm)

druhou stranu tlumočníci nejsou v přímém kontaktu s řečníkem, nebo na něj mají pouze omezený výhled, a nemohou plně vnímat jeho řeč těla. Často tak podávají kvalitní výkon za cenu většího úsilí a únavy. Vzhledem k rozmachu technologických inovací se ale dá předpokládat, že jich bude čím dál tím více využíváno i v tlumočení a tlumočníci se budou muset naučit s nimi pracovat. V zájmu zachování kvality a hladkého průběhu komunikace bude ale nutné vypracovat pro nové situace technologické standardy.

## 4. Vzdělávání s využitím eLearningu

Akademické prostředí musí v moderní době čelit mnoha tlakům: potřeby a očekávání studentů jsou čím dál tím rozmanitější, tlak na využití času a schopností vyučujících se zvyšuje, nároky zaměstnavatelů ohledně znalostí absolventů rostou. Vyučující se musí věnovat jak výzkumu, tak stále se zvyšujícímu počtu studentů. Proto je jenom logické, že moderní technologie přispívají k výuce čím dál tím intenzivněji. Díky nim mohou univerzity těmto tlakům úspěšně odolávat (Goodyear and Ellis 2010). V době, kdy i malé děti umí používat dálkové ovládání od televize, myš u počítače, nebo dotykový telefon a technologie neodmyslitelně patří do jejich života, je jediné přirozené, že budou součástí i jejich vzdělávání. Na druhou stranu, poskytovat vzdělávání pouze po internetu se v mnohých případech ukázalo jako nedostatečné, mnohé eLearningové programy nenaplnily velká očekávání a vzbudily spíše nedůvěru. Proto se v posledních letech prosazuje nový přístup, takzvaná „smíšená výuka“ (*blended learning*), neboli využití eLearningu při studiu, ale se současným zachováním tradičních výukových technik, jako docházka do školy a přímý kontakt s učiteli (Macdonald 2008, s. 2-3).

### 4.1. eLearning

Kenneth Fee (2009, s. 16) zmiňuje několik definic eLearningu, z nichž nakonec vytváří vlastní, všeobecnou, definici (překlad všech definic A. Žilková): „eLearning je určitý přístup k učení a rozvoji; soubor vzdělávacích metod s použitím digitálních technologií, které umožňují, šíří a vylepšují vzdělávání“. Ruth Clark také nabízí jednoduchou definici: „vzdělávání probíhající díky moderním technologiím s použitím počítače nebo jiného mobilního zařízení se nazývá eLearning“ (Clark 2011, s. 8). Goodfellow & Lea (2008, s. 5) se snaží ve své definici postihnout co nejvíce možností: „eLearning propojuje studium s elektronickými a digitálními prostředky a prostředím, což zahrnuje jakýkoliv způsob studia, kdy je využíván počítač nebo jiné digitální rozhraní: interaktivní multimediální programy, online diskusní fóra, hledání a sdílení na internetu, virtuální nástěnky, chaty, digitální portfolia nebo virtuální vzdělávací prostředí“.

Fee podotýká (s. 13), že každá instituce zabývající se eLearningem má zpravidla nejen vlastní definici, ale i vlastní označení (e-learning, elearning, eLearning, e-Learning, atd.). V této práci je používáno označení Evropské unie – eLearning.

eLearning tedy není pouze další metoda nebo technika vzdělávání, je to spíše nový přístup, snaha zkombinovat různé metody a média (praktická cvičení, videa, audio nahrávky, odkazy na internetové stránky, simulace, diskuze i hodnocení od pedagogů) s cílem maximálního zisku pro příjemce. eLearning nabízí nepřehledné množství možností a kombinací, studium s využitím digitálních technologií může probíhat s účastí pedagogů nebo bez nich, synchronně pro několik studentů nebo individuálně, v rámci specifických cvičení zaměřených na získání určitých dovedností, nebo jako diskuze mezi studenty. Některé výukové programy probíhají téměř celé online a studenti se s vyučujícími setkávají pouze například při úvodních a závěrečných hodinách. Jiné programy naopak probíhají v podobě již výše zmíněného „smíšeného vzdělávání“, tedy ve třídě a studenti využívají online nástroje pouze jako doplňkové pomůcky.

Studenti často dávají přednost online materiálům, protože tak mohou studovat vlastním tempem, kde a kdy chtějí (Tallent-Runnels et al. 2006). Online materiály a kurzy jim také umožňují konzultace s profesionály, kteří se nachází stovky kilometrů daleko. Výhodou eLearningových materiálů je to, že se dají rychle měnit a přizpůsobovat aktuálním potřebám, mohou být navzájem propojeny a obohaceny odkazy na další zdroje. Kromě konzultací poskytují pedagogové přes internet i hodnocení (Fee 2009, s. 29).

Možnost vylepšit klasickou výuku digitálními technologiemi a online materiály přináší univerzitám mnohé výhody. Graham (2006) uvádí ty nejvýznamnější (s. 13). eLearning podle něj umožňuje:

- vylepšit úroveň výuky, zkombinovat různé nástroje a metody, vytvořit komplexní pedagogický přístup
- poskytnout vzdělání více studentům, díky moderním technologiím mají studenti k výukovým materiálům neustálý přístup – mohou se připojit kdy a kde chtějí
- finanční úspory: místo toho, aby hodina proběhla klasicky ve třídě, kam by se všichni studenti i vyučující museli přemístit, proběhne vše po internetu, což může výrazně snížit náklady.

Takový přístup je přínosný, pouze pokud vyučující a univerzity umí využít všech jeho výhod. Podle Grahama (2006) je zejména důležité naučit se ohodnotit účinnost takové formy výuky, tedy to, zda eLearning studentům něco přináší a zda se tak mohou opravdu něco naučit. Samostatnou práci studentů s materiály musí být schopni využít i vyučující. Nejprve by měli studenty k práci s eLearningovými zdroji motivovat a poté během výukových hodin využít toho, co se studenti s jejich využitím naučili nebo měli naučit. Cílem je vytvořit komplexní, propojený, vysoce účinný výukový systém.

## **4.2. eLearning a Evropská Unie**

Evropská unie si uvědomuje, že digitální technologie hrají v hospodářské prosperitě EU a kvalitě života jejích občanů důležitou roli. Proto v roce 2010 spustila Digitální strategii pro Evropu, mezi jejíž priority patří i eLearning. V rámci cíle posílení digitální gramotnosti a dovedností EU doporučuje, aby se eLearning stal součástí vzdělávacích strategií členských států, protože jde o veskrze výhodný způsob výuky: lidé tak mají přístup ke vzdělání kdekoli a kdykoli, učitelé mohou využívat nových vzdělávacích technik, přizpůsobit výuku individuálním potřebám a zvýšit efektivitu za snižování nákladů (Digital Agenda for Europe 2010)

V rámci Digitální strategie pro Evropu probíhají také ve všech členských zemích statistická šetření týkající se užívání a dostupnosti internetu. V roce 2011 mělo pouze 4,9 % obyvatel EU zkušenosti se studiem po internetu. V České republice byl tento podíl menší než unijní průměr – pouze 3 %, zatímco nejvíce se studiu po internetu věnují Finové – 14,1 % z nich prošlo nějakým internetovým kurzem (Digital Agenda Scoreboards 2011).

## **4.3. Proces učení a eLearning**

Základní složkou eLearningových materiálů jsou sami studenti. Při práci s materiály většinou nemají k dispozici vyučujícího, který by jim vysvětlil jak s nimi zacházet, jak se zorientovat, jak postupovat. Proto musí být zdroje vystavěny tak, aby byly srozumitelné, zajímavé, stimulující, poutavé a přehledné. Student by měl být motivován pozorně postupovat z jednoho bodu do druhého. Fee (2009, s. 16-17) rozlišuje 3 základní složky eLearningu – technologie, obsah a strukturu obsahu. Právě ta třetí složka, to jak je obsah vystavěn, uspořádán a předán, podle něj určuje úspěšnost celého projektu. Přehled výsledků výzkumu ohledně účinnosti eLearningových programů ukázal, že vzdělávání v tomto prostředí může být stejně účinné jako tradiční vzdělávání, ale závisí právě na tom,



jak je eLearning koncipován. Studenti v dobře připravených a realizovaných eLearningových programech se naučí mnohem více než studenti pracující se vzdělávacími a praktickými moduly, které nebyly pečlivě naplánovány a jejichž použití bylo narušeno technickými problémy (Tallent-Runners et al. 2006).

Proces učení je založen na třech principech (Clark 2011, s. 35):

- duální kanály – příjem vizuálního/obrazového materiálu a audio/verbálního materiálu probíhá odděleným kanálem
- omezená kapacita – lidé jsou každým kanálem schopni aktivně přijmout pouze omezené množství informací
- aktivní zpracování – učení probíhá ve chvíli, kdy studenti informace správně zpracují, neboli věnují pozornost důležitým informacím, uspořádávají je do koherentní struktury a propojují je s tím, co už znají

Pokud student pracuje s multimediálním materiálem, který obsahuje obrázky a text (napsaný i mluvený), obrázky a psaný text vstupují do jeho kognitivního procesního systému pomocí zraku a mluvený text pomocí sluchu. Soustředěný student některé z informací dále zpracuje ve své pracovní paměti. Ta udrží a zpracuje pouze omezené množství informací z každého kanálu. V pracovní paměti student vybrané informace přeskupí a vytvoří z nich textový nebo grafický model. Nakonec může nové informace propojit s vědomostmi, které má uložené v dlouhodobé paměti, což usnadňuje praktická cvičení a příklady. Pouhé uložení do paměti ale nestačí, úspěšné učení znamená, že student je schopen nové znalosti v paměti nalézt a využít v případě potřeby. Proto je nutné, aby se příklady a praktická cvičení vztahovaly k reálným situacím a aby byly v kontextu daných dovedností. Učení probíhá pouze pokud student projde všemi těmito fázemi (Clark 2011, s. 36-37).

Jak již bylo řečeno, na zvládnutí všech procesů má student pouze omezenou procesní kapacitu, proto musí být materiál vystavěn tak, aby nebyla jeho kapacita zahlcena. Následující tabulka uvádí možné případy přeplnění kapacity a možnosti řešení takových situací:

**Tabulka 1: Problémy zahlcení kapacity a jejich řešení**

Problém	Důvod problému	Řešení	Příklady řešení
Zpracování příliš mnoha nepodstatných informací	Množství nepodstatných a důležitých informací dohromady přesahuje mentální kapacitu	Omezit množství nepodstatných informací	-doprovodný audio popis ke složitým schémátům -informačně přesný text a audio
Zpracování příliš mnoha důležitých informací	Materiály jsou natolik složité, že jejich zpracování přesahuje mentální kapacitu	Omezit složitost obsahu	-rozdělit obsah na menší části -předem vysvětlit základní principy a fakta
Nedostatečné generativní zpracování	Student informace dostatečně nezpracovává a nic se nenaučí	Využít techniky, které podporují soustředění a aktivní zpracování	-přidat aktivity na procvičení -přidat více příkladů

Zdroj: Clark 2011, s.3

Pracovní paměť musí být volná pro zpracování nových informací. Ve chvíli, kdy se procesní kapacita naplní, student informace nedostatečně zpracovává a proces učení se zpomaluje. V následujících odstavcích budou zmíněny základní principy, jak uspořádat vzdělávací materiály tak, aby nezahlcovaly procesní kapacitu pracovní paměti a umožňovaly studentovi se něco naučit.

Základní principy pro výstavbu eLearningových materiálů (převzato z Clark 2011):

**-multimediální zásada** – využívání multimediálního obsahu, tzn. kombinace textu (mluveného nebo psaného) a grafiky (obrázků, ilustrace, grafy, mapy, fotky, animace a video) je lepší než pouhý samostatný text, protože multimediální obsah podporuje aktivní učení díky mentálnímu zpracování a propojování těchto dvou forem obsahu. Studenti se musí soustředit, aby si obrázky a text spojili dohromady, což motivuje aktivní přístup k učení, zatímco pouhá slova si nemusí s ničím spojovat, a tím pádem si ani nemusí nové informace zapracovat do toho, co již vědí. Samozřejmě že grafická podpora musí mít nějakou souvislost s uvedeným textem a ilustrovat zmíněné vztahy, popisy, změny a podobně (grafy, schémata, diagramy a jiné). Multimediální efekt, tedy fakt, že se lidé lépe učí s pomocí kombinace textu a grafiky, je v pedagogice uznávaným principem.

**-zásada (těsné) blízkosti** – text a obrázek by měly být umístěny vedle sebe, audio komentář a video by se měly spustit zároveň, protože uživatel tak nemusí pátrat po tom, který text patří ke kterému obrázku, a tím pádem věnuje pouze

minimální část své procesní kapacity snaze zorientovat se v materiálech a porozumět jim. Pokud jsou obrázky a text (audio a video) umístěny na obrazovce společně, uživatelé si je do paměti uloží také společně, logicky si je spojí dohromady a tím se z nich lépe naučí.

**-zásada modality** – výklad by měl být předáván v podobě audia, ne psaného textu. Kdykoliv se v online lekci objeví obrázek, grafika, animace nebo video, které jsou doprovázeny textem, je lepší předat výklad v mluvené formě, zejména pokud se jedná o složitější obrázek a jednoduchý text. Při současném zpracovávání obrázku a psaného textu se totiž může zahltit vizuální kanál uživatelů. Zatímco pokud audio výklad přichází do kognitivního systému odděleně skrz sluchový kanál a doprovodná grafika skrz zrakový kanál, obě formy sdělení jsou zpracovány a nedojde k zahlcení. Samozřejmě, v určitých případech je dobré část psaného textu zachovat, aby si student lépe zapamatoval například klíčová slova sloužící jako osnova k určitému postupu.

**-zásada redundance** – pokud online lekci doprovází audio komentář, není nutné jeho obsah ještě přepisovat na obrazovku. Studenti budou pak příliš zaměstnáni sledováním vizuálního materiálu a textu zároveň, a nebo budou sledovat pouze text a porovnávat ho s tím, co slyší.

**-zásada koherence** – jedna z nejdůležitějších zásad, výukové materiály by měly být přehledné a výstižné, neboli neměly by obsahovat žádný materiál (slova, obrázky, zvuky), který nemá spojitost s výukou. Tvůrci online materiálů mohou být v pokušení trochu lekci zpestřit doprovodnými obrázky, zábavnými historkami nebo zvukovými efekty. Takový materiál je ale spíše na škodu, protože ruší a zasahuje do procesu učení. Studenti pak plýtvají svou procesní kapacitu na to, že se snaží zpracovat doprovodný materiál, snaží se přijít na to, jakou má spojitost s lekcí, nebo si kvůli němu dokonce vyvolají z paměti jiné znalosti, než je potřeba.

**-zásada vstřícného přístupu** – doprovodné audio by mělo být předneseno příjemným, lidským hlasem. Materiály tak budou k uživatelům vstřícnější a budou je více motivovat k práci a dosažení výsledků. Studenti se také lépe učí, pokud poslouchají lidský hlas a ne počítačový.

**-zásada segmentace** – lekce by neměly být příliš složité, vše by mělo být rozděleno do rozumných a snadno zpracovatelných částí.

#### **4.4. Online nástroje pro přípravu konferenčních tlumočnicků**

I když tlumočnické kurzy nabízí mnoho institucí po celém světě, jejichž programy mají různé náplně pro různé jazykové kombinace, jedno mají tyto programy společné – jde o velmi intenzivní studium, kdy se od studentů očekává, že kromě hodin ve škole stráví dalších mnoho hodin samostudiem (Sandrelli 2005, Sandrelli a De Manuel Jerez 2007, Gorm Hansen a Shlesinger 2007). Během domácí přípravy by si studenti měli zejména sami procvičovat tlumočnické dovednosti. K dispozici mají většinou databáze s projevy pro nácvik tlumočení (viz dále), často si k nim dále dohledávají doplňující informace nebo i další nahrávky. Samostatné práci, schopnosti vyhledat si ty správné informace a ohodnotit svůj výkon se musí na začátku studií naučit (Sandrelli 2005). Do vzdělávání tlumočnicků dále patří i kurzy teoretické přípravy, chování v kabině, textové analýzy, sumarizace a tlumočnické strategie (Sandrelli 2005). Tento intenzivní charakter tlumočnického studia, společně s faktem, že mezinárodní instituce očekávají v blízké době nedostatek profesionálních tlumočnicků (Chouc 2010) znamená, že se přímo nabízí zapojit do vzdělávání tlumočnicků moderní technologie, neboť tlumočnické vzdělávací instituce by se měly zaměřit na kvalitní výcvik co možná nejvíce absolventů s potřebnými jazykovými kombinacemi v co nejkratším čase. Komplexní výukové platformy, které s využitím moderních technologií doplňují tradiční výukové metody vzdělávání tlumočnicků, se nazývají nástroje CAIT (*Computer Assisted Interpreter Training*, Sandrelli 2005). Jedná se o virtuální výukové prostředí (VLE, *Virtual Learning Environment*), které si vzdělávací instituce buď sestavují zcela samy (například projekt *BlackBox*, viz níže), nebo využívají volně dostupných softwarových balíků určených přímo na vytváření a podporu výuky probíhající po internetu (*Moodle*, *Blackboard*).

##### **4.4.1. Vznik CAIT nástrojů**

Nástroje CAIT začaly vznikat v polovině devadesátých let na základě programů CALL (*Computer Assisted Language Learning*), které se vyvíjely již od přelomu 60. a 70. let (Sandrelli a De Manuel Jerez 2007). První CALL programy obsahovaly pouze cvičení pro opakování látky probrané v hodině. Až v 80. letech začali mít sami vyučující díky technologickému pokroku a změně přístupu k výuce jazyků možnost vytvářet výuková prostředí, a to díky různým šablonám a jednoduchým nástrojům. 90. léta přinesla nejen fenomén internetu, ale také integraci různých druhů cvičení a multimédií. Studenti si tak procvičovali několik různých dovedností v jediném prostředí a hlavně mohli postupovat

svým vlastním tempem. V současné době již programy CALL představují komplexní interaktivní platformy přizpůsobené jednotlivým studentům a jejich způsobu učení (Sandrelli a De Manuel Jerez 2007). V 90. letech se učitelé tlumočení začali zabývat možnostmi využít programy CALL také při nácviku tlumočnických dovedností. Vznik prvních projektů CAIT byl motivovaný faktem, že si studenti při samostudiu musí sami vyhledávat materiál na nácvik tlumočení. Často pak pracují s nahrávkami, které nejsou příliš vhodné a jejich domácí příprava není dostatečně účinná. Proto byly vytvářeny různé databáze reálných projevů kategorizovaných podle obtížnosti. Jedním z prvních byla od poloviny 90. let databáze IRIS, kterou vytvořila Angela Carabelli na univerzitě v Terstu (Sandrelli a De Manuel Jerez 2007). Obsahovala mluvené a psané projevy i nástroje na nahrávání překladu nebo tlumočení studentů. Na začátku nového tisíciletí vznikly další databáze: v roce 2001 databáze *Marius* na univerzitě v Granadě, která je součástí rozsáhlého projektu multimediální výuky tlumočnicků (Sandrelli a De Manuel Jerez 2007). V roce 2007 byly také započat vývoj databáze DAVID Ústavu translatologie Univerzity Karlovy a Speech Repository DG SCIC. Vlastní databázi má i Fakulta tlumočení a překladu na univerzitě v Lisabonu nebo ženevská FTI.

Univerzita v Leedsu v současnosti buduje databázi *Speechpool*, která by měla být založena na svépomoci. Jak uvedla Sophie Llewellyn Smith na konferenci *Classroom without walls: online resources to enhance interpreter training*, která se konala 26. října 2012 na Univerzitě Karlově v Praze, databázi si vytváří sami studenti. Koncept je založen na tom, že studenti si stejně musí připravovat projevy pro své spolužáky a jsou ochotni smířit se se sníženou kvalitou videa, protože mají nedostatek tréninkových materiálů. Mohou tedy natočit své projevy na video (například pomocí mobilního telefonu), nahrát je na youtube a poté pomocí jednoduchého formuláře přidat do databáze *Speechpool*. Videa jsou dávána na youtube, protože tvůrci databáze počítají s velkým množstvím nahrávek od studentů, kteří budou databázi intenzivně využívat k nácviku tlumočení, ale na oplátku do ní budou muset také přispívat. Ke každému videu může autor dopsat klíčová slova a zdrojový materiál (wikipedie, článek na internetu apod.). Hodnocení obtížnosti budou provádět sami uživatelé. *Speechpool* má tedy velké ambice, neboť stojí na myšlence, že čím více bude mít uživatelů, tím více bude obsahovat materiálů. K používání bude stačit účet na youtube (pro nahrávání videí) a přístupové údaje do databáze. Problémy by mohla způsobit kvalita materiálů a třídění a odstraňování nekvalitních nahrávek. S tím se tvůrci projektu chtějí vypořádat tak, že buď ke každému videu umístí tlačítko „dislike“ (po vzoru facebooku a tlačí-

tka „like“), nebo bude možné odeslat administrátorovi email s informací, že některé video není dostatečně dobré.

#### 4.4.2. Virtuální výukové prostředí

Současně s databázemi začaly vznikat i komplexní výuková prostředí, jejichž obsah vytvářeli sami vyučující. Jedním z prvních komplexních výukových nástrojů byl program *Interpretations* a na něj navazující projekt *BlackBox*. *Interpretations* vznikl během doktorského výzkumného projektu, který probíhal mezi lety 1999 a 2002 na *University of Hull* ve Velké Británii (Sandrelli 2005, Sandrelli a De Manuel Jerez 2007). Základem byla snaha využít počítačových technologií jako doplněk k tradičním vzdělávacím metodám konferenčních tlumočnicků. V rámci tohoto programu vyučující vytvářeli různé druhy cvičení: shadowing, shadowing s doplňováním chybějících slov, parafrázování, tlumočení z listu a simultánní tlumočení. Tato cvičení šlo dále doplnit textovými poznámkami a uživatelé měli možnost své výkony nahrávat. Na základě hodnocení studentů z několika tlumočnických institucí, kteří doporučili například zvýšení interaktivity celého programu a dodání možnosti sdílet zpětnou vazbu a soubory, byl vyvinut vzdělávací modul *BlackBox*. *BlackBox* funguje pouze na místní síti (LAN, *Local Area Network*), mají k němu tedy přístup pouze vyučující a jejich studenti. Jedná se o jakousi virtuální třídu, mnohem více interaktivní než *Interpretations*, neboť vyučující na své obrazovce vidí všechny studenty, kteří jsou zrovna připojeni a individuálně jim zasílá úkoly a zpětnou vazbu. *BlackBox* je sofistikovanější než *Interpretations*, studenti mohou například poslouchat svůj tlumočnický výkon zároveň s originálním projevem, mohou si záložkami označit důležitá místa v přehrávaných videích nebo si zkontrolovat intonaci. Vyučující mají k dispozici komplexní textový editor pro psaní poznámek, titulků a anotací a vytváří celé moduly skládající se z cvičení, textů a audiovizuálního materiálu. Speciálními prvky jsou například nástroj na nácvik tlumočení z listu, u kterého učitelé nastaví určitý časový limit a text na přetlumočení se poté odvíjí studentovi před očima nastavenou rychlostí. Student je pak nucen vyrovnat se s prací pod časovým tlakem. Učitelé také mohou do originálního audio záznamu přimíchat například rušivou ozvěnu, aby si studenti mohli nacvičit tlumočení ve zhoršených zvukových podmínkách (Sandrelli a De Manuel Jerez 2007). Cílem této virtuální výukové platformy je poskytnout vyučujícím jednoduchý a flexibilní nástroj, ve kterém využívají veškeré možnosti nových technologií k vytváření materiálů pro samostatnou práci studentů. Celou virtuální třídu lze propojit s klasickou výukou, například zadáním rozpracovaného školního cvičení na doma (Sandrelli 2005). Tvůrce

programu *BlackBox*, britská firma *Melissi* vyvíjející jazykové laboratoře, nabízí program na svých stránkách. Mohou ho tedy využívat tlumočnické vzdělávací instituce po celém světě, ale jak již bylo řečeno, pouze na místní síti, bez propojení přes internet. Modul obsahuje pouze panel s internetovými odkazy na zajímavé zdroje.

Volně dostupných softwarových balíků určených přímo na vytváření a podporu výuky probíhající po internetu využívá například *Heriot-Watt University*, jejíž virtuální výukové prostředí je založeno na produktu firmy *Blackboard*. Studenti mají v rámci této platformy přístup k přípravným materiálům, které vytvoří vyučující společně s odkazy na terminologii a praktická cvičení (Chouc 2010).

Další možností pro výstavbu virtuálního výukového prostředí je *Moodle*. Jedná se o volně přístupný systém pro výstavbu eLearningových platforem. Nabízí několik modulů (cvičení, diskusní fórum, glosáře, texty, sdílení materiálů), které mohou sami vyučující jednoduše vytvářet a měnit. Jednotlivé materiály lze volně přesouvat a vylepšovat. Jednou ze vzdělávacích institucí, která tuto platformu využívá, je Univerzita Sains v Malajsii (Ibrahim-González 2011). Jejich eLearningová platforma pro studenty bakalářského studia tlumočení a překladu obsahuje nejen popis samotného kurzu, aktuální informace k danému kurzu, glosáře a odkazy na důležité zdroje, ale také on-line cvičení a prostor pro výměnu názorů a informací. Dále s touto platformou pracuje například *Copenhagen Business School*, kde jsou tlumočnické kurzy zaměřeny zejména na konsektivní tlumočení dialogů. Studenti zde mají kromě běžných nástrojů k dispozici hlavně nahrávky dialogů a jejich přepisy (Gorm Hansen a Shlesinger 2007, CBS News and Press). *Moodle* používá i mnoho dalších škol, můžeme ještě zmínit Školu moderních jazyků pro tlumočníky a překladatele v Terstu nebo Centrum translatologie na univerzitě ve Vídni.

Pravděpodobně nejpropracovanějším eLearningovým projektem je *Virtual Institute* Fakulty tlumočení a překladu na Ženevské univerzitě. Tato platforma obsahuje jak asynchronní nástroje (e-mail, aktuality, diskusní fórum), tak nástroje synchronní (chat) a zejména prostředky na výstavbu cvičení a dalšího obsahu tlumočnických kurzů (Moser-Mercer 2008). Slouží i samotným vyučujícím pro výměnu a sdílení vytvořených materiálů. Jedním z nejdůležitějších nástrojů pro vyučující je interaktivní sledování aktivity studentů – jejich účast v diskuzích a plnění zadaných cvičení. Díky tomuto nástroji mají učitelé neustálý přehled o činnosti studentů a mohou jim tak poskytnout účinnou zpětnou vazbu. Studenti využívají rozsáhlou databázi nahrávek vybavenou nahrávacím systémem pro záznam tlumočení i originálu. Díky *Virtual Institute* může nácvik tlumočení probíhat

z 50 % během klasických hodin ve škole a z 50 % on-line. Dotazníkové šetření mezi uživateli této platformy ukázalo, že se jedná o velice úspěšný nástroj, který umožňuje vytvářet vhodné výukové nástroje (na straně vyučujících) a získat nové dovednosti (na straně studentů) (Moser-Mercer 2008).

Nejnovějším projektem (začal na začátku roku 2011) zaměřeným na on-line vzdělávání nejen tlumočnicků, ale i jejich klientů, je projekt řízený univerzitou v Surrey a podporovaný Evropskou komisí, který se nazývá *Interpreting in Virtual Reality* (tlumočení ve virtuální realitě, IVY). V rámci tohoto projektu vznikne interaktivní virtuální 3D prostředí, kde budou prostřednictvím avatarů simulovány profesionální tlumočnické situace. Uživatelé získají díky vhodnému pedagogickému materiálu potřebné dovednosti pro tlumočení i pro situace, kdy naopak sami využívají služeb tlumočnicka. Virtuální prostředí bude obsahovat mnoho tlumočnických situací (například obchodní jednání, soudní výslechy, tlumočení v komunitním centru apod.), které bude možné díky avatarům „prožít“ různými způsoby (jako tlumočnick, pozorovatel, jiný účastník apod.). Projekt využívá mnohojazyčnou databázi video záznamů, která vznikla v rámci projektu *Backbone* na univerzitě v Tübingenu s tím, že budou přidány i další jazykové verze – k anglické, německé, francouzské, turecké, polské, irské a španělské přibudou ještě verze řecká, ruská a hebrejská. Cílem projektu je nejen vyvinout pedagogický materiál pro nácvik tlumočnických dovedností a zvýšení povědomí o práci s tlumočnickými, ale i šíření hotových materiálů, které by se mohly stát součástí stávajících výukových programů. Jak bylo zmíněno výše, uživatelé budou mít možnost „prožívat“ virtuální prostředí čtyřmi způsoby: budou moci tlumočit (například v rámci anglicko-řeckého obchodního jednání), objevovat (seznamovat se různými tlumočnickými situacemi), vzdělávat se (video nebo audio materiál pro procvičování různých dovedností pro studenty tlumočnictví a znalostní cvičení ohledně práce s tlumočnickými pro klienty) a komunikovat s ostatními (studenti i klienti budou moci využít interaktivní prostředí pro setkávání a diskuzi).

S nástupem moderních technologií a se zvyšující se intenzitou online komunikace se také nabízí možnost poskytovat výuku tlumočení zcela po internetu. To znamená nejen zadávat studentům domácí cvičení v rámci výukových platforem, ale přesunout celou výuku do online podoby. A právě výuka tlumočení jako takového je nejvíce problematická, protože vyžaduje vysokou úroveň verbální a vizuální interakce, která musí být zajištěna i ve virtuálních třídách (Ko a Chen 2011). Leong Ko a Nian-Shing Chen (2011) provedli na národní univerzitě Sun Yat-sen na Taiwanu experiment s přesunutím celého tlumočnického



kurzu do virtuálního prostředí. Toto virtuální prostředí má dva prostory: kabinet vyučujícího, který je žákům nepřístupný, a třídu. Vyučující a jeho asistent v rámci svého kabinetu nahrávají do třídy výukové materiály a připravují obsah hodiny. Třída je otevřená všem ve dvou formách: asynchronní (kdokoli má kdykoli přístup k textovým materiálům, nahrávkám a chatům) a synchronní zastupující klasickou hodinu ve třídě. V rámci synchronní třídy se všichni studenti sejdou s vyučujícím v daném čase k online výuce. V testovaném systému (Ko a Chen 2011) vidí studenti díky webovým kamerám jeden druhého i samotného vyučujícího. Na obrazovce se jim tedy zobrazují malá okénka se záběry na spolužáky a vyučujícího a zároveň mají k dispozici i tabuli a chatové okénko. Všichni účastníci se navzájem vidí a slyší. Účast ve virtuální výuce samozřejmě vyžaduje dostatečné technické vybavení (rychlé připojení k internetu, webkamera, sluchátka, mikrofon atd.). Ko a Chen (2011) ve svém experimentu vyučovali konsekutivní i simultánní tlumočení a tlumočení z listu. Konstatovali, že taková výuka má kromě svých výhod spojených s online přístupem (můžou se jí účastnit studenti odkudkoli) i nevýhody. Jedním z největších omezení je velikost počítačové obrazovky, která zobrazuje pouze hlavu a ramena všech účastníků. Vznikají tak problémy s vnímáním paralingvistických signálů, řeči těla a očního kontaktu. Při konsekutivním tlumočení mají studenti tendenci soustředit se příliš na své poznámky a neudržují dostatečný kontakt se svým „publikem“ na počítačové obrazovce. Při výuce tlumočení z listu nemají studenti k dispozici papírovou podobu textu, do které by si mohli dělat poznámky. Text se jim zobrazí pouze na obrazovce a nemohou do něj psát, protože by to viděli i ostatní účastníci hodiny. Ko a Chen (2011) nicméně konstatovali, že co se týče technické stránky, je možné přesunout výuku tlumočení na internet. Jednalo se pouze ale o jednorázový experiment, který neukazuje, zda by tato metoda mohla být využita pro celý výukový program a zda by dovednosti absolventů takového programu byly stejné, jako u absolventů klasické výuky.

Na konferenci *Classroom without walls: online resources to enhance interpreter training*, která se konala 26. října 2012 na Univerzitě Karlově v Praze, prezentoval Barry Olsen podobnou platformu používanou na Institutu v Monterey. Výuka simultánního tlumočení probíhá přes internet, ve virtuálním prostředí, které odpovídá podmínkám v reálné třídě. Jedná se v podstatě o videokonferenci s několika účastníky, kteří nepotřebují žádné speciální vybavení (stačí obyčejná sluchátka a mikrofon používané například pro konverzace přes Skype) a jsou propojeni pomocí specifického programu. V něm lze vytvořit až osm virtuálních tlumočnických kabin. Studenti tedy pracují individuálně, vyučující může

do jakékoli tlumočnické kabiny vstoupit, aniž by o tom student věděl. Každý student se vyučujícímu zobrazuje v podobě zvláštního okna, kde jsou informace o tom, do jakého jazyka tlumočí a zda zrovna aktivně tlumočí nebo mlčí. Tato platforma se využívá zejména k synchronní výuce. Podle B. Olsena ji lze zapojit i do asynchronní výuky, ale je to velmi časově náročné (vyučující si musí poslechnout nahrané projevy od všech studentů, ohodnotit je atp.). Jedinou nevýhodou je opět kolísavá kvalita videa a audia.

Všechny výše zmíněné projekty využívají moderních technologií pro výuku konferenčních tlumočnicků. Jedná se zejména o nácvik tlumočnických dovedností, to znamená poslech a tlumočení projevů, případně nahrávání vlastního výkonu a následné hodnocení. Náplň většiny výše zmíněných programů vytváří učitelé „na míru“ svým studentům a materiály jsou dostupné pouze na místní síti nebo po zadání přístupového hesla. Výjimkou bude možná projekt IVY, který je ale zatím na začátku svého vývoje. Žádný z projektů se nezaměřuje přímo na teoretickou přípravu, na samotné základy dobrého tlumočení – to jest kultivovaný projev v mateřském jazyce nebo nácvik chování v kabině. I tyto dovednosti by ale měly být součástí přípravy konferenčních tlumočnicků a daly by se případně předávat i v on-line formě. Za jediný univerzální nástroj komplexní přípravy konferenčních tlumočnicků, který je volně dostupný na internetu a měl by obsahovat jak výše zmíněné základní dovednosti, tak i praktická cvičení pro simultánní a konsekutivní tlumočení, lze považovat projekt ORCIT (viz dále).

#### **4.5. Online nástroje dostupné studentům Ústavu translatologie**

Moderní technologie také přinesly nové možnosti ve vzdělávání tlumočnicků na Ústavu translatologie Univerzity Karlovy v Praze (ÚTRL). Studenti tlumočnických oborů mají v současnosti k dispozici moderně vybavené laboratoře, jejichž kabiny dokonale simulují reálnou tlumočnickou situaci. Projevy si pouští nejen do sluchátek, ale sledují i jejich videozáznamy na počítačových obrazovkách nebo na plátně. Technologie jim umožňuje vyzkoušet si pilotáž, poslouchat ostatní tlumočnický a samozřejmě se i nahrávat. To vše pod vedením zkušených pedagogů. Studenti se také účastní simulovaných konferencí a při samostudiu využívají různých databází projevů, případně opět se zpětnou vazbou od učitelů.

Ženevská FTI společně s Generálním ředitelstvím pro tlumočení Evropské komise pořádá pravidelně společně s dalšími univerzitami (ESIT, Ústav translatologie UK, Lisabonská univerzita) simulované konference (tzv. multipointové konference). Studenti těchto institucí mají možnost simultánně i konsekutivně tlumočit projevy na dané téma a následně se jim dostane hodnocení od profesionálních tlumočnicků. Konference jsou přístupné na internetu živě během svého průběhu nebo v archívu záznamů. Studenti si je mohou pouštět například přes *Virtual Institute* – výukovou platformu zřízenou právě ženevskou FTI. Na ÚTRL vždy několik vybraných studentů tlumočí konsekutivně či simultánně v rámci živého přenosu a ostatní si mohou nacvičovat tlumočení v „němých“ kabinách.

V akademickém roce 2011/2012 byl poprvé otevřen předmět iCoach, jehož cílem je poskytnout studentům navazujícího magisterského studia tlumočení na ÚTRL zpětnou vazbu od stálých konferenčních tlumočnicků Evropského parlamentu. Komunikace probíhá přes Skype a pomocí webkamery. Studenti konsekutivně tlumočí projev připravený tlumočnický v Evropském parlamentu a poté jim tito „i-koučové“ poskytnou individuální hodnocení zaměřené na tlumočnické strategie, vhodná řešení, využití kontextu, práce s hlasem, zvládání stresu, rychlosti projevu a dále. Rozsah tohoto předmětu je omezený, koná se pouze čtyřikrát za semestr a aktivně tlumočit na kameru má možnost pět studentů za hodinu.

Studenti ÚTRL mají při samostudiu k dispozici databáze DAVID, Speech Repository a databázi Lisabonské univerzity. Projevy jsou v nich řazeny podle jazyků, témat a obtížnosti. Studenti si také volí nahrávku buď pro konsekutivní nebo pro simultánní

tlumočení.

Databázi Speech Repository zřídilo Generální ředitelství pro tlumočení Evropské unie. Práce na vývoji tohoto nástroje začaly již v roce 2004 a to s jasným cílem – poskytnout univerzitám a tlumočnickům video nahrávky ve všech oficiálních jazycích Evropské unie (Sandrelli a de Manuel Jeréz 2007). Pilotní fáze databáze byla spuštěna v roce 2007 a od té doby se z ní stal velmi bohatý nástroj sloužící mnoha uživatelům. Databáze se nadále rozšiřuje a používá ji čím dál tím více institucí. V roce 2010 bylo přidáno 500 nových nahrávek, k databázi mělo přístup 100 univerzit a 4000 uživatelů. V roce 2011 se databáze rozšířila o dalších 610 nových nahrávek v 27 jazycích, které využívalo 114 univerzit a až 7000 uživatelů (DG for Interpretation 2010, 2011). Podle prezentace, kterou přednesl Fernando Leitão na konferenci *Classroom without walls: online resources to enhance interpreter training* 26. října 2012 na Univerzitě Karlově v Praze, má databáze v současnosti uživatele ze 140 institucí, obsahuje 2300 projevů a v roce 2012 jich bude přidáno dalších 300. Nahrávky pokrývají všechny oficiální jazyky Evropské unie. Dále jsou k dispozici projevy i v jazycích nečlenských zemí – v chorvatštině, turečtině, ruštině a makedonštině a po překonání technických problémů přibudou i projevy v arabštině a čínštině (F. Leitão *Classroom without walls*). Studenti si mohou vybrat ze šesti úrovní obtížnosti, od základní až po úroveň závěrečných zkoušek, a z rozmanitého množství témat (zemědělská politika, kultura, rozšiřování EU, spravedlnost, doprava a další). Nahrávky jsou určeny pro nácvik konsektivního a simultánního tlumočení. Speech Repository nabízí i stažení vlastního programu SCICrec na poslech projevů. Student si v něm může pustit audio i video verzi projevu a zároveň si své tlumočení nahrávat. V programu si pak lze poslechnout projev a tlumočení zároveň. Díky tomu může jak student, tak případně i vyučující, zhodnotit celý tlumočnický výkon v porovnání s originálem. Speech Repository obsahuje reálné projevy z evropských institucí a z národních parlamentů i čistě tréninkové projevy nahrané profesionálními tlumočníky. Tento nástroj je tedy pro tlumočníky velmi přínosný a jeho jedinou slabinou je často nevhodně označená obtížnost projevů. Podle F. Leitão si toho je DG SCIC vědomo a chystá se celý systém změnit. Bude se snažit vytvořit stálý tým hodnotitelů, jejichž hodnocení budou porovnávána a shrnuta do konečného stupně obtížnosti. Důležité ale je si uvědomit, že obtížnost se nevztahuje k samotnému projevu, ale k cílovému publiku. Odkazuje tedy na to, v jaké fázi výuky by měla být nahrávka použita (nahrávka označená jako „basic“ je určena začínajícím tlumočnickům atd.).

Databáze DAVID (Digitální Audio Video Databáze) vznikla v rámci projektu Fondu rozvoje vysokých škol v roce 2007 a spuštěna byla v roce 2008. Obsahuje nahrávky v češtině, angličtině, francouzštině, němčině, ruštině, španělštině, nizozemštině a italštině, které pochází z audioarchívu Ústavu translatologie. Dále k nim byly přidány projevy připravené studenty, učiteli ústavu, tlumočníky a rodilými mluvčími. K počátku zimního semestru 2008/2009 bylo v DAVIDovi zařazeno celkem 461 nahrávek (Čeňková 2008), v současnosti obsahuje již 574 nahrávek. Stejně jako ve Speech Repository jsou projevy rozděleny do skupin podle tématu (mezinárodní organizace, ekonomika, finance, právo, zemědělství apod.), obtížnosti (dvě kategorie: jednoduché a středně obtížné nebo náročné a velmi obtížné) a podle určení na konsekutivní nebo simultánní tlumočení. Databáze má dále i kategorii simulované – mock – konference, která obsahuje nahrávky z vícejazyčných simulovaných konferencí pořádaných na ÚTRL, a kategorii DVD SCIC, kde jsou k dispozici tréninkové materiály od Generálního ředitelství pro tlumočení. Uživatelé mají k projevům přístup odkudkoli přes vlastní uživatelské jméno a heslo.

Dalším nástrojem samostudia studentů ÚTRL je databáze Filozofické fakulty univerzity v Lisabonu. Nahrávky jsou zde uspořádány podobným způsobem jako ve výše zmíněných databázích – podle typu (konferenční, konsekutivní a simultánní tlumočení a paměťová cvičení), tématu a jazyka. Databáze nabízí i třídění podle obtížnosti na základě systému hvězdiček (pět hvězdiček znamená nejvyšší obtížnost), ale náročnost nahrávek často není označena, a proto se podle ní nedá příliš dobře orientovat. Nabídka jazyků je poměrně rozsáhlá (čeština, němčina, řečtina, angličtina, španělština, francouzština, chorvatština, italština, polština, portugalština, rumunština, slovenština a švédština), ale po bližším prozkoumání uživatel zjistí, že pro některé jazyky je seznam projevů poměrně omezený. Slovenština například nemá žádné nahrávky, italština a švédština nabízí pouze dvě nahrávky a pro češtinu je zde nahrávek jedenáct (stav databáze k 19. 8. 2012).

Studenti ÚTRL mají k výše popsaným třem databázím přístup přes vlastní uživatelské jméno a heslo (ústavní jméno a heslo v případě lisabonské databáze) a měli by je využívat při samostudiu. Jak již bylo zmíněno výše, samostudium je klíčovým prvkem ve vzdělávání tlumočnicků, protože samotné hodiny ve škole nejsou dostačující. Proto proběhl mezi studenty ÚTRL výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak studenti s těmito databázemi zachází a zda jsou jim užitečné.

#### 4.5.1. Dotazníkové šetření mezi studenty ÚTRL

Dotazníkové šetření mezi studenty ÚTRL proběhlo v hodinách simultánního tlumočení a to ve dvou fázích. V první fázi v březnu 2012 (tedy na začátku letního semestru) byly dotazníky předloženy studentům druhého ročníku magisterského studia (respektive studentům šestého ročníku magisterského studia u těch, kteří si studium prodlužovali a měli ještě starý učební plán). V druhé fázi dotazníky vyplňovali opět studenti druhého ročníku magisterského studia, ale tentokrát v listopadu 2012 (tedy v průběhu zimního semestru následujícího školního roku). Důvodem pro toto dvoufázové provedení bylo to, že každý ročník studuje podle jiného studijního plánu. Zatímco studenti dotázaní v březnu 2012 již byli ve čtvrtém semestru studia simultánního tlumočení, jejich kolegové v listopadu 2012 pouze ve druhém. Výuka simultánního tlumočení se zkrátila o semestr a začíná až v letním semestru prvního ročníku magisterského studia. Nebylo tedy možné dotazník předložit prvnímu i druhému ročníku magisterského studia najednou, protože studenti prvního ročníku měli v březnu 2012 za sebou teprve dvě hodiny simultánního tlumočení. Na dotazník odpovídali studenti všech jazyků – angličtiny, francouzštiny, němčiny, ruštiny a španělštiny (s výjimkou španělštiny v akademickém roce 2011/2012, kdy hodiny simultánního tlumočení neprobíhaly), lidé s kombinací dvou a více jazyků vyplňovali dotazník pouze jednou.

Dotazník měl celkem 16 otázek, z nichž první čtyři se zaměřovaly na charakteristiky respondenta (věk, pohlaví, ročník studia, pracovní jazyky). Následující otázky směřovaly na přípravu na hodiny simultánního tlumočení (četnost přípravy, druh materiálů, využívání databází). Zbylé otázky se týkaly samotných databází – jaké databáze studenti znají, jaké využívají a proč, zda se orientují podle obtížnosti nahrávek a zda se při domácí přípravě nahrávají. Kompletní dotazník viz Příloha č. 1.

Celkem bylo vybráno 48 dotazníků, 29 v první fázi a 19 ve druhé fázi. Průměrný věk dotázaných byl 25 let a 87,5 % z nich tvořily ženy.

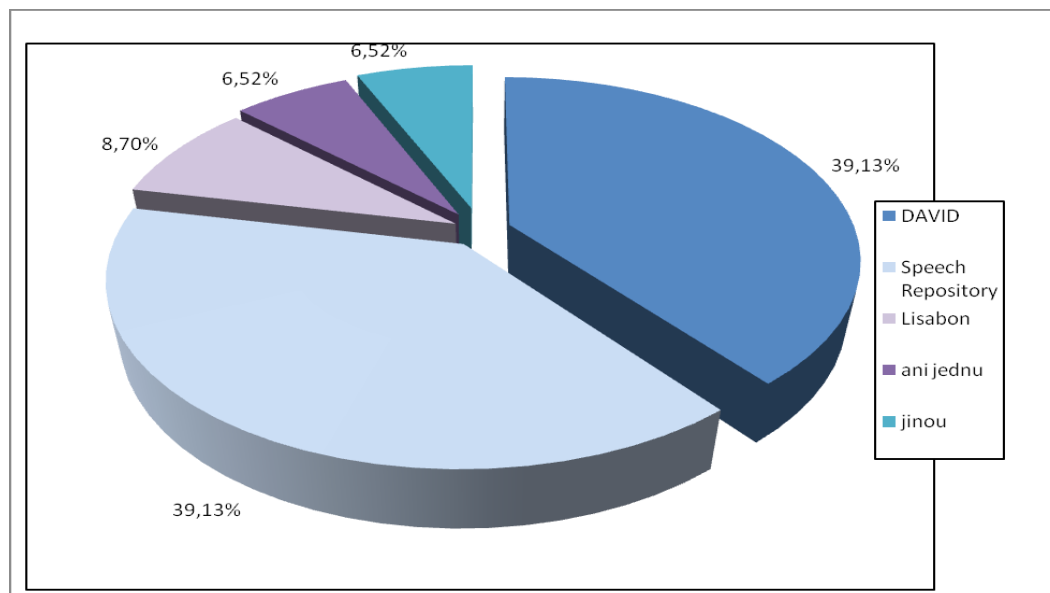
Většina studentů – 87,5 % – se podle výsledků dotazníkového šetření připravuje na hodiny simultánního tlumočení s pomocí materiálů, které dostanou od učitelů. Databáze ke své přípravě využívá 72,9 % studentů (35 ze 48 dotázaných). Ti, kteří mezi svými způsoby přípravy databáze neuvedli – zbývajících 27,1 % (13 studentů), si buď doma tlumočení netrénují vůbec, nebo mají takové pracovní jazyky, které nejsou v databázích moc zastoupeny (ruština, čínština). Na samostudium, tedy nácvik tlumočení ve školních tlumočnických laboratořích, chodí pouze šest studentů (12,5 % dotázaných). Nízkou

popularitu samostudia si můžeme vysvětlit tak, že studenti mají k tréninkovým materiálům přístup přes svůj počítač a mohou si tlumočení procvičovat doma. Laboratoř je pro samostudium navíc otevřená pouze v omezené časy a jen v určité dny, což mnoha studentům nemusí vyhovovat. Čtrnáct studentů (29,2 % dotázaných) uvedlo, že si hledají projevy sami, a to většinou na stránkách vlád a prezidentů, jeden student si dokonce nejčastěji hledá projevy na nácvik na youtube. Zároveň 72,9 % respondentů využívá více jak jeden způsob přípravy – většinou kombinaci materiálů od vyučujících a databází. Na otázku „Jak často si nacvičujete simultánní tlumočení mimo školní hodiny“, odpovídali studenti většinou „jednou týdně“ (66,7 % dotázaných). Osm studentů (16,7 % dotázaných) si dokonce zkouší doma tlumočit víckrát týdně – zajímavé je, že všichni pochází ze skupiny dotázané v akademickém roce 2012/2013 – naopak devět lidí (18,8 % dotázaných) si tlumočení netrénuje vůbec.

Co se týče databází, studenti o nich mají dobrý přehled. Nikdo nezaškrtl možnost, že by neznal ani jednu ze zmíněných databází (DAVID, Speech Repository nebo Lisabon). 91,7 % dotázaných zná databázi DAVID, 87,5 % zná Speech Repository a 52,1 % databázi lisabonské univerzity. Většina studentů zná tedy více jak jednu databázi. Následující otázky ohledně využívání databází již měli vyplňovat jen ti, kteří v první otázce uvedli, že s databázemi pracují. Podle celkových výsledků jsou DAVID a Speech Repository u studentů rovnoměrně oblíbené, databázi lisabonské univerzity v této otázce zvolili jen čtyři respondenti (8,7 % dotázaných, viz Graf č. 2). Menší rozdíly se objeví, až když výsledky rozdělíme podle jednotlivých ročníků. Magisterští studenti z akademického roku 2012/2013 dávají přednost DAVIDovi – téměř polovina (9 z 19) z nich používá tuto databázi nejčastěji, Speech Repository jako preferovanou databázi uvedlo 7 studentů. Zatímco magistři z roku 2011/2012 naopak mírně preferovali Speech Repository, 11 z 29 studentů ji označilo jako svou nejpoužívanější, DAVIDa nejvíce používalo 9 studentů. Jako důvod pro preferenci databáze DAVID zmiňovali studenti velký výběr projevů v češtině a snadnou dostupnost – mnoho z nich se s ní seznámilo jako s první, někteří hodlají poté, co si v ní poslechnou všechny projevy, přejít jinam. Dalším důvodem bylo příjemné uživatelské prostředí a dva studenti dokonce prohlásili, že DAVIDovi dávají přednost, protože projevy v něm jsou jednoduché, pro jednu studentku to byl naopak důvod proč ho nepoužívat. U Speech Repository většina studentů oceňuje hlavně bohatý výběr projevů podle témat i obtížnosti, někteří dále uvedli i kvalitu zvuku a možnost řečníka vidět. Těch několik budoucích tlumočnicků, kteří nejvíce používají databázi lisabonské univerzity,

hodnotí pozitivně zejména fakt, že se odtud dají projevy stáhnout a nácvik tlumočení tak není závislý na internetu.

**Graf 1: Odpovědi na otázku č. 9: „Kterou z databází využíváte nejčastěji?“**



78,3 % dotázaných databáze používá pro tlumočení oběma směry, tedy z cizího i do cizího jazyka, 75 % studentů se při nácviku nahrává, poté se poslouchá a snaží se poučit ze svých chyb. Nikdo ale k práci nepoužívá program SCICrec.

Co se týče obtížnosti vyhledávaných nahrávek, výzkum ukázal, že magisterští studenti z roku 2011/2012 si vybírali o něco těžší nahrávky než jejich mladší kolegové, pravděpodobně proto, že v době dotazníkového šetření už byli ve čtvrtém semestru kurzu simultánního tlumočení. Ve Speech Repository si 44,8 % z nich vybíralo obtížnost „intermediate“ a 24,1 % „advanced“, zatímco magistři z roku 2012/2013 si úroveň „intermediate“ vybírají z 52,6 % a pak dávají přednost spíše nižší náročnosti „beginner“ (26,3 %). To samé se týká i DAVIDa – studenti s méně zkušenostmi preferují úroveň „snadné a středně náročné nahrávky“ (52,6 %), zatímco druhá skupina volí i obtížnější projevy (45 % pro snadné a střední a 41 % pro obtížné a náročné). Někteří samozřejmě tlumočí nahrávky více obtížností.

Výsledky tohoto výzkumu můžeme částečně porovnat s výsledky podobného šetření, které provedlo Generální ředitelství pro tlumočení mezi uživateli Speech Repository v období od 16. března do 16. května 2012 a jež prezentoval Fernando Leitão na konferenci *Classroom without walls: online resources to enhance interpreter training*. Dotazník se uživatelům objevil při přihlašování do databáze, vyplnilo ho 833 respondentů, z nichž 24,4 % představovaly



55,1 % studenti a 20,6 % vyučující. Například u otázky na nahrávací aplikaci SCICrec odpovědělo 46 % učitelů, 50 % studentů a 52 % tlumočnicků, že o její existenci vůbec neví. Jak bylo zmíněno výše, čeští respondenti tento nástroj pravděpodobně také neznají, protože ho nikdo z nich nepoužívá. Proto Generální ředitelství plánuje program vylepšit tak, aby byl uživatelsky přístupnější (kompatibilní s operačními systémy a bez nutnosti instalace). Stejně záměry má i s celou databází, kde bude změněn vzhled i způsob vyhledávání. Celkově ale výzkum ukázal, že studenti i jejich vyučující jsou s databází spokojeni.

Databáze slouží úspěšně i studentům ÚTRL. Dá se říci, že kromě těch, kteří se nepřipravují vůbec nebo kteří mají jazyky v databázích málo zastoupené, je využívají všichni studenti. Více než polovina z nich také pracuje se dvěma nebo třemi databázemi, někteří mají různé strategie, například tlumočí nejdříve projevy v DAVIDovi, jež považují za lehčí, a poté přejdou na rozsáhlejší Speech Repository. Databáze jsou tedy na Ústavu translatologie užitečným a nezbytným nástrojem pro domácí nácvik tlumočení. Studenti se v rámci své přípravy nahrávají a následně poslouchají, kromě jednoho studenta se ale nikdo nesnaží získat zpětnou vazbu od učitelů. Zároveň ale většina studentů (83,3 % dotázaných) v poslední otázce dotazníku uvedla, že by stála o rozšířenou možnost zpětné vazby. Asi by tedy uvítali propojení domácí přípravy a práce s databázemi s hodinami ve škole. Vyučující by například mohli od studentů vyžadovat zaslání určitého množství nahrávek, poslouchat je a poskytovat zpětnou vazbu.

## 5. Projekt ORCIT

Projekt ORCIT představuje další krok virtuálním směrem v oblasti vzdělávání konferenčních tlumočnicků. Studenti již nemusí docházet do školy, ke studiu jim bohatě postačí domácí počítač, sluchátka a mikrofon. Nejedná se o pouhou databázi projevů, které byly zmíněny výše, ale o celou škálu cvičení. Je to v podstatě takový virtuální kurz pro začínající tlumočníky.

Projekt ORCIT (*Online Resources for Conference Interpreter Training*) je financovaný ze zdrojů Evropské unie. Navazuje na úspěšný britský projekt *National Network for Interpreting* a jeho iniciátorem je Leedská univerzita. První verze tedy vznikla v angličtině, v současnosti se připojují další partneři z celé Evropy, kteří postupně vypracovávají verze projektu ve svých národních jazycích. K těmto partnerům patří například Vilniuská univerzita, Aristotelova univerzita v Soluni, Papežská univerzita Comillas ve Španělsku, Westminsterská univerzita a také Univerzita Karlova. Konkrétně se do projektu zapojil Ústav translatologie, kde je garantem české verze prof. PhDr. Ivana Čeňková, CSc. Česká strana připravuje lokalizaci, překlady a nahrávky k české verzi jednotlivých modulů projektu. Kvalita a obsah těchto nahrávek jsou konzultovány s koordinátorem projektu – Leedskou univerzitou.

Zatím nejbohatší verzí projektu je verze anglická, která vznikla nejdříve. Stále jsou ale i do ní dodávány další moduly. Příprava tlumočnicků je zde rozdělena do pěti základních oblastí: poslech a analytické dovednosti, mateřský jazyk a projevy na veřejnosti, konsekutivní tlumočení bez poznámek a s poznámkami, simultánní tlumočení a schopnost připravit se na tlumočení pro klienta. Nejpropracovanější je zatím modul o veřejných projevech, kde se studenti dozvědí, jak by měl správně vypadat veřejný projev a naučí se pomocí praktických cvičení i takový projev připravit. Užitečné jsou i rady, jak se při projevu na veřejnosti zbavit stresu a úzkosti i jak správně dýchat. Ostatní moduly zatím poskytují pouze základní teorii, praktická cvičení a doporučení se ještě vyvíjí.

## **5.1. Výstavba a cíle projektu**

Cílem projektu ORCIT je postupný vývoj tlumočnických technik se zaměřením na pět klíčových schopností, které jsou základem výuky konferenčních tlumočnicků. Těmto dovednostem odpovídají jednotlivé moduly projektu: poslech a analytické dovednosti, mateřský jazyk a projevy na veřejnosti, konsektivní tlumočení bez poznámek a s poznámkami, simultánní tlumočení a schopnost dobře se na tlumočení pro klienta připravit. Tyto elektronické zdroje představují pedagogický rámec a šablonu, na kterou mohou studenti i jejich vyučující jednoduše navázat a přizpůsobit si či dále rozvinout jednotlivé materiály podle svých potřeb, a to v jakémkoli jazyce. Díky tomu může být ORCIT využíván k výuce konferenčních tlumočnicků v jakékoli části světa.

Jak již bylo zmíněno výše, v letošním roce se do projektu zapojily další vzdělávací instituce, které postupně přidávají vlastní jazykové verze. V současné fázi projektu nevznikají žádné nové materiály v angličtině, ale jednotlivé moduly jsou překládány a lokalizovány do češtiny, francouzštiny, němčiny, řečtiny, litevštiny, slovinštiny a španělštiny.

## **5.2. Popis projektu**

Vstupní branou do eLearningové platformy ORCIT je internetová stránka [www.orcit.eu](http://www.orcit.eu). Zde si mohou zájemci přečíst základní informace o projektu a jeho řešitelích. Následně pokračují do interaktivní knihovny, kde jednotlivé knihy představují výše zmíněné moduly. Ve výukových materiálech se tak dá snadno orientovat. Moduly jsou označeny čísly 2.1. až 2.5., což uživatelům napovídá, že by měli začít na nejvyšší polici knihovny, u modulu 2.1. Poslech a analýza. Jednotlivé části jsou na sobě ale nezávislé, a proto si může každý student zvolit vlastní postup a začít třeba nejdříve modulem 2.5. Příprava na tlumočení. Každý modul se skládá z teoretické části a z praktických ukázek a cvičení.

### **5.2.1. Modul Poslech a analýza**

Cílem této části je vylepšit schopnost soustředění, analýzy a paměť. Konferenční tlumočníci musí umět nejenom pozorně naslouchat projevu řečníka, ale také analyzovat obsah sdělení. Teoretická část je rozdělena do sedmi bodů. Pod prvním bodem vyučující v krátkém videu vysvětluje právě podstatu soustředěného poslechu a analýzy jako klíčové schopnosti konferenčního tlumočnicka. V následujících částech tohoto modulu je tato teze dále rozvíjena. Tlumočnick musí být schopen najít v projevu řečníka ty nejdůležitější body,

poznat na základě intonace a barvy hlasu zda je projev myšlen vážně nebo ironicky, představit si v duchu základní strukturu projevu a umět i některé věci vynechat. Předposlední bod tohoto modulu se věnuje velmi důležité situaci – chvíli, kdy tlumočnick nerozumí, ať už proto, že nezná jedno slovíčko, nebo proto, že se dostatečně nevyzná v daném tématu. Poslední bod shrnuje poznatky z předchozích částí.

Tato teoretická část je vystavěna velmi přehledně, jednotlivé body mají stejný formát. Na krátkém videu v pravé nebo levé části obrazovky vždy vyučující vysvětlí probíranou látku, zatímco v druhé části obrazovky se postupně objevují nejdůležitější body výkladu. Některé body mají i možnost zobrazit názorné příklady. Například u výkladu o intonaci a náladě projevu může student shlédnout video se dvěma záznamy stejného projevu proneseného pokaždé jiným tónem. Materiál názorně demonstruje, jak může mluvčí od sebe odlišit ironický a vážně myšlený projev. V dalších doplňujících videích sami studenti píšou na tabuli strukturu vyslechnutého projevu nebo demonstrují porozumění neznámého slova z kontextu.

Připravovaná praktická část tohoto modulu bude obsahovat zhruba 40 minut ukázek a cvičení, která rozvíjí schopnosti popsané v teoretické části. Nejprve si studenti vyslechnou projev a poté budou mít za úkol říci, jaký byl hlavní záměr řečníka, hlavní body projevu a jeho základní struktura. Cvičení bude také zaměřeno na spojovací výrazy, které určují vztahy mezi jednotlivými argumenty projevu. V dalších cvičeních se bude jednat o komplexnější tlumočnické schopnosti. Úkolem studentů bude zapomenout na slova a soustředit se na myšlenku, na obsah sdělení. Na základě jasného přehledu o obsahu sdělení poté mohou i přeskupit jeho strukturu a efektivněji tak převést dané informace.

## **5.2.2. Modul Projevy na veřejnosti**

### **- Mateřský jazyk**

Cílem druhého modulu je naučit studenty správnému a jasnému vyjadřování v jejich mateřském jazyce. Úvod do teoretické části využívá materiálů připravených v rámci britského projektu NNI (*National Network for Interpreting*). Studenti si díky názorné ukázce tlumočení ve spisovném a nespisovném jazyce uvědomí, jak je důležité dobře ovládat vlastní mateřský jazyk. Následně si s pomocí krátkých cvičení mohou ověřit své znalosti. Cvičení jsou zaměřena na hledání synonym, vhodných adjektiv a slovtvorbu. První bod této části obsahuje krátké video s vysvětlením, proč je zvládnutí mateřského jazyka tak důležité, i s výše zmíněnou názornou ukázkou. Následná cvičení jsou logicky

propojena a doplněna praktickými radami k tomu, jak si vylepšit slovní zásobu a vyjadřování.

Samotný teoretický modul je rozdělen do pěti bodů: komunikace, publikum, srozumitelnost, spontánnost, inspirace. Před zahájením teorie lze shlédnout krátké úvodní video o nutnosti ovládat mateřský jazyk, a to zejména ve spojení s Evropskou Unií, kde většina tlumočnicků pracuje právě do svého mateřského jazyka. Pod každým bodem se spustí krátké video, kde vyučující se studentem diskutují na dané téma. Pod bodem „Komunikace“ hovoří o tom, že projev tlumočnicka musí odpovídat projevu řečníka, což někdy nemusí být úplně jednoduché, zvláště pokud se jedná o složité politické projevy. Učitel v krátkých scénkách předvádí humorné příklady k tomuto tématu. V bodu „Publikum“ diskutují o tom, pro koho tlumočníci pracují, kdo je poslouchá a jak se tomu musí tlumočníci případně přizpůsobit. Bod „Srozumitelnost“ obsahuje jenom velmi krátké video o tom, že tlumočnick musí samozřejmě hovořit jasně, bez dvojsmyslů, aby příjemce porozuměl všem faktům. Ve videu „Spontánnost“ upozorňuje vyučující na to, že tlumočníci často hovoří s typickou strojenou dikcí, zatímco řečník je zcela spontánní. Student na to navrhuje různá cvičení, kterými by se tento nedostatek dal napravit. Poslední bod „Inspirace“ vše uzavírá konstatováním, že velcí řečníci mohou sloužit jako inspirace.

V připravovaných cvičeních budou studenti vypracovávat projevy na daná témata s cílem naučit se srozumitelně formulovat vlastní myšlenky. Materiály se zaměří i na rozpoznání a přizpůsobení se náladě řečnickova projevu (ironie, nadšení, slavnostní tón a podobně).

### **- Projevy na veřejnosti**

Teorie v této části je rozdělena do devíti bodů, které odpovídají jednotlivým krokům při přípravě projevu. Celý modul trvá přibližně 20 minut a u každého bodu nejdříve vyučující na krátkém videu vysvětlí, jak v rámci daného kroku postupovat (najít si vhodné téma, dohledat si dostatek informací, připravit si osnovu projevu, mluvit sebevědomě, snažit se najít aktuální příklady) a následně to doplní krátkým příkladem, případně jednoduchým schématem nebo obrázkem. V posledním bodě vyučující shrnuje předchozí informace a doporučuje vždy projev přizpůsobit danému prostředí.

V připojených cvičeních si studenti mohou vyzkoušet přípravu vlastního projevu na čtyři rozdílná témata z různých zdrojů. Obrázkové ikony skrývají odkazy na externí stránky: novinový článek o konzumaci červeného masa, diskuze v rámci skupiny kamarádů o návrhu zrušit psané zkoušky, televizní reportáž o britském street artovém umělci

Banksym, úryvek pořadu z rádia, kde hovoří dva lidé s velmi odlišnými názory na adopci. V další fázi mají studenti za úkol shrnout obsah těchto materiálů do jednoduché osnovy, s cílem vynechat nadbytečné informace a přesně formulovat hlavní myšlenky. Následující cvičení podrobně analyzuje přípravu projevu k jednomu tématu, včetně plánovaného úvodu a závěru. V poslední fázi první části cvičení se studenti učí připravit projev, ve kterém shrnou názory pro i proti danému tématu a přidají vlastní názor, a poté naopak horlivě hájí pouze jeden přístup. V druhé části cvičení si studenti mohou procvičit zpracování informací k jednomu tématu z více zdrojů, protože při přípravě na tlumočení je nutné získat co nejhlubší znalosti k danému tématu, a proto pouze jeden materiál nestačí. V závěru druhé části se studenti naučí vytvářet glosáře – pomůcku nezbytnou pro jakékoliv tlumočení. ORCIT materiály zdůrazňují, že glosář není pouze seznam slov, ale obsahuje i definice, kolokace, kontext nebo výslovnost. V poslední části má student využít všechny projevy, které si připravil v předcházejících cvičeních a přednést je kolegům. Následně by od nich měl získat zpětnou vazbu, zda byl projev srozumitelný, koherentní a publikum mohlo jasně pochopit záměr řečníka.

Poslední kniha na polici o projevech na veřejnosti ve virtuální knihovně ORCIT je věnována trémě. Po úvodních komiksových obrázcích zobrazujících stresové situace začínajících tlumočnicků, se studentům představí mladá tlumočnice, která se s nimi podělí o své tlumočnické začátky a ujistí je, že stres a tréma jsou naprosto normální. Zbytek tohoto rozsáhlého třicetiminutového modulu je věnován praktickým radám, jak se zbavit stresu a trémy. Odbornice na mluvené projevy Ailsa předvádí praktická cvičení na uvolnění obličeje, na zachování správného držení těla, doporučuje správné dýchání pro udržení klidu a na závěr přidává i rady ohledně mentální přípravy před stresovými situacemi. Tato část je velmi praktická a užitečná jak pro začínající tak pro zkušené tlumočnický.

### **5.2.3. Modul Konsektivní tlumočení bez notace**

V jedenácti logicky na sebe navazujících bodech se v tomto modulu studenti dozvědí, co je to konsektivní tlumočení bez notace, proč je potřeba si ho nacvičit a jak si ho nacvičit. Další body nabízí několik praktických rad k tomu, jak si zapamatovat projev a strategie pro řešení kritických situací, když tlumočnick zapomene některý z důležitých bodů projevu a jak případně pokládat řečníkovi otázky. Každý bod této teoretické části obsahuje video s teoretickým úvodem k probíranému tématu. Video je většinou doplněno ilustrativními obrázky a přepisem nejdůležitějších bodů výkladu. V některých částech mají uživatelé

možnost shlédnout názorné ukázky toho, jak se studenti učí tlumočit bez notace a předvádí správné nebo nevhodné strategie pro řešení kritických situací nastíněných v teoretické části. Modul uzavírá úvod do tlumočení s notací.

Připravované teoretické moduly a cvičení na tlumočení s notací budou založena na pracích známých autorů píšících o tlumočnické notaci (Rozan, Jones, Gillies). Studenti se naučí rozpoznat důležité informace od nedůležitých, vyznačit si v poznámkách vztahy mezi argumenty a také vyrovnat se s rychlými nebo informačně nahuštěnými projevy.

#### **5.2.4. Modul Simultánní tlumočení**

Tento modul se skládá ze dvou teoretických částí – jedna pro začínající a druhá pro pokročilé tlumočnické. Jedenáctiminutový oddíl pro začínající tlumočnické je rozdělen do sedmi bodů. Vyučující v krátkých videích vysvětluje základní principy simultánního tlumočení. Projev tlumočnické musí být jasný a srozumitelný – založený na analýze zdrojového projevu s ohledem na publikum, neboť nejdůležitější je předat mu sdělení. Tlumočnické se musí mít neustále na pozoru a kontrolovat, co říká, jakým hlasem a zda vše dává smysl. Nakonec je také nutné dodržovat určitá pravidla chování v tlumočnické kabině – nešustit papíry, nekašlat a vypínat mikrofon. Teoretický výklad je vždy doplněn názornými příklady – většinou dobrou a špatnou variantou tlumočení nebo chování v kabině.

Teoretická část pro pokročilé tlumočnické shrnuje v sedmi krátkých krocích základní tlumočnické strategie a techniky, jako je salámová metoda, generalizace, anticipace, převádění faktických a výmluvných projevů, inteligentní vynechávání a shrnutí, tlumočení s listem a také spolupráce s kolegou v kabině. Tyto teoretické poznámky jsou doprovázeny animovanými videi znázorňujícími danou tlumočnickou situaci.

Připravovaná cvičení budou zaměřena na trénink těchto dovedností, včetně přípravy na tlumočení.

#### **5.2.5. Modul Příprava na tlumočení**

Tento modul shrnuje v sedmi bodech informace, které si musí tlumočnické vyhledat a pečlivě připravit před začátkem jakéhokoli tlumočení. Samozřejmě musí vědět, s jakými jazyky bude pracovat, o jaký druh jednání nebo konference se jedná a kdo se jí účastní. Důležitá je i příprava glosáře s terminologií, seznámení se s tématem a jmény hlavních účastníků a hlavně výslovností těchto jmen. Vyučující vždy v krátkém videu vysvětlí, o co se jedná a

následně to podrobněji ilustruje na příkladu při diskuzi se studentem v kabině. V závěrečném bodu dodá, že je také důležité vědět, co se dělo při případných minulých schůzkách, kdo se s kým přátelí a kteří účastníci se naopak nemají rádi.

Připravovaná cvičení budou komplexním průvodcem pro přípravu na tlumočení, včetně ukázkových videí práce profesionálních tlumočnicků. Budou obsahovat i praktické rady k přípravě glosářů a získání dostatečných informací k tématu.

### **5.3. ORCIT jako nástroj eLearningu**

Kvalitní eLearningový projekt, který má úspěšně plnit svou funkci, musí splňovat několik předpokladů (Fee 2009, s. 103) – musí být:

- jasně strukturovaný a řízený se zajištěnou zpětnou vazbou
- užitečný a relevantní pro cílové uživatele
- technologicky propracovaný, snadno ovladatelný, vzhledově příjemný, dobře vystavěný
- dostatečně interaktivní, vytvářet online komunitu

#### **5.3.1. Struktura a řízení**

Celý projekt musí být správně postaven a řízen, neboli mít určené cíle, předpokládané výsledky, zajištěnou určitou úroveň kvality a také vyhodnocení účinnosti. Některé tyto předpoklady má projekt ORCIT dány v grantové žádosti pro Evropskou unii. Tato žádost definuje cíle projektu (rozvoj pěti základních tlumočnických dovedností, kterým odpovídají jednotlivé moduly). Výsledkem má být interaktivní prostředí s možností přizpůsobit a lokalizovat teoretické i praktické části pro různé jazyky tak, aby platforma mohla dlouhodobě sloužit k výuce konferenčních tlumočnicků kdekoli na světě. Kvalitu zaručují řešitelé projektu, neboť se jedná o renomované tlumočnické školy a zkušené konferenční tlumočnický. Co se týče hodnocení úspěšnosti, hlavní řešitel projektu, univerzita v Leedsu, plánuje hodnotit kvalitu zdrojů pomocí dotazníků a internetových diskuzí, kde budou moci studenti i učitelé napsat své komentáře a celý projekt ohodnotit.

Zpětná vazba je důležitým aspektem úspěšného průběhu učení. eLearningový proces by neměl probíhat jako pouhé předávání informací, ale i v rámci komunikace mezi studenty a vyučujícími. Obě strany se tak navzájem ujišťují, že materiálům porozuměly, studenti



mohou případně pokládat doplňující otázky a tvůrci zdrojů mohou na základě jejich komentářů případně některé zdroje přizpůsobit.

### 5.3.2. Užitečnost a relevance pro cílové uživatele

Dalším předpokladem úspěšného eLearningového projektu je jeho užitečnost v dané vzdělávací oblasti, jak velké množství uživatelů s ním může pracovat, jak jsou pro tyto uživatele dané materiály relevantní, zda mohou využívat, učit se a získávat informace ze všech materiálů nebo pouze z části a kolik se toho z nich mohou naučit. Důležitým aspektem je také možné zapojení online materiálů do výuky, jejich procvičení nebo využití v hodinách. Jak již bylo řečeno výše, anglická verze představuje jakousi šablonu pro ostatní jazykové verze, a díky tomu si ostatní řešitelé mohou obsah modulů částečně přizpůsobit svým potřebám. To by jim také mělo umožnit jednoduše zařadit ORCIT do výukových plánů.

Vzhledem k tomu, že ORCIT je otevřený zdroj přístupný všem na internetu, množství jeho uživatelů je neomezené. Může s ním pracovat kdokoli, kdo má zájem se z této oblasti něco dozvědět. Materiály jsou ale primárně určeny studentům konferenčního tlumočení a pro ně jsou všechny moduly, teoretické části i cvičení vysoce relevantní, protože se jedná o informace a dovednosti nezbytné k výchově profesionálních tlumočnicků. Student, který se chce věnovat této profesi, by neměl při práci s ORCITem přeskočit ani jednu jeho část. Velmi důležité a praktické jsou například rady ke tvorbě glosářů v oddílu Projevy na veřejnosti, kde si studenti uvědomí, jakou by měl mít glosář strukturu a naučí se je sepisovat. Celý modul věnovaný přípravě projevů je uzavřen doporučením, aby studenti přednesli své projevy kolegům a také uspořádali diskuzi či připravili referát na téma spojené s glosářem, což jim umožní si nová slovíčka a kolokace lépe zapamatovat. Zde se přímo nabízí propojení s výukovou hodinou ve škole.

Dalším nadmíru užitečným modulem je oddíl o boji s trémou. Na řešení těchto problémů většinou nezbyvá při klasické výuce čas, málokdy je také k dispozici odborník, který by uměl dobře poradit. Přitom takové rady jsou pro tlumočnický nesmírně významné a důležité, protože tréma a nervozita jsou v této profesi na denním pořádku, a to zvláště u začínajících tlumočnicků, kterým je ORCIT primárně určen. Tento modul se zabývá nejen fyzickou, ale i mentální přípravou na tlumočení a lze ho považovat za jeden z nejpraktičtějších a nejlepších materiálů celé platformy.

### 5.3.3. Technologie, vzhled, orientace

Neméně důležitým aspektem je i technologická a estetická stránka celé platformy. Vhodné využití moderních technologií a internetových zdrojů, kvalitní design a logické uspořádání obsahu umožňují vytvořit jedinečné vzdělávací prostředí, naopak ale nevhodné zapojení technologií nebo náhodně naskládané informace uživatele od práce s takovým materiálem odradí.

Platforma ORCIT je na první pohled přehledná a jasně strukturovaná, protože je uspořádaná jako knihovna, v níž jednotlivé knížky představují výukové moduly. Po kliknutí na knížku-modul se otevře nové okno s nabídkou teoretických videí nebo cvičení. Ta jsou chronologicky očíslovaná a pojmenovaná. Uživatel může začít logicky od začátku, od čísla jedna, nebo si zvolí téma, které ho zajímá. Každý modul má jiný vzhled, ale v zásadě jsou vystavěny podle stejné šablony: teorie či cvičení v postupných krocích a k tomu případně názorné příklady či doplňující materiály. Pouze v případě modulu Úvod do mateřského jazyka je uživatel přesměrován na stránku NNI (*National Network for Interpreting*), která není součástí ORCITu. Jenom ale u anglické verze, pro ostatní jazykové mutace musí být tyto materiály vytvořeny. Proto u nich asi nenastane ten problém jako právě v modulu Úvod do mateřského jazyka, že by odkazovaly na materiál, se kterým se uživatel nesetkal, protože není součástí ORCITu, totiž na jakousi „skills-map“. Ta se pravděpodobně nachází někde ve zdrojích NNI.

Výklad v podobě videí nebo animací lze kdykoliv pozastavit, přetočit zpět nebo dopředu díky přehrávači na spodní liště. Jediným modulem, kde přehrávač chybí je modul Teorie mateřského jazyka. Kliknutím na další symboly na obrazovce se lze také vrátit do hlavní nabídky nebo přejít rovnou k dalšímu bodu. Každý modul je většinou uzavřen poděkováním a oznámením, že se jedná o konec teoretické nebo praktické části. Možnost shlédnout ilustrační video, například v oddílu Poslech a analýza, je vždy zdůrazněna s odkazem na příslušnou ikonu. Pokud se na obrazovce nachází více symbolů, má uživatel k dispozici návod, jak v daném prostředí pracovat (například v modulu Teorie projevů na veřejnosti).

V kapitole o procesu učení bylo zmíněno několik principů, které umožňují vystavět přehledné a účinné eLearningové materiály. Tyto zásady budou v následujících odstavcích aplikovány na platformu ORCIT:

**-multimediální zásada** zdůrazňuje použití kombinace textu (mluveného nebo psaného) a grafiky (obrázků, ilustrace, grafy, mapy, fotky, animace a video) místo

pouhého textu. Této zásady se drží i ORCIT. Moduly obsahují video se záběry na učitele, kteří vysvětlují látku, nebo animace doprovázené výkladem (modul Simultánní tlumočení), to znamená audiovizuální materiál.

**-zásada (těsné) blízkosti** znamená, že text a obrázek by měly být umístěny vedle sebe a audio komentář a video by se měly spustit zároveň. Při porušení této zásady je text umístěn pod vizuálním materiálem, vše se nevejde na stránku, při čtení textu uživatel sestupuje dolů po stránce a tím mu nahoře postupně mizí odpovídající obrázek. Ani s touto zásadou není v ORCITu problém. Audio výklad je většinou již součástí videa a současná verze zatím neobsahuje žádná schémata nebo složité grafiky, které by potřebovaly doprovodný text nebo legendu a měly by být jejich součástí.

**-zásada modality** dává přednost audio verzím výkladu před psaným textem se zachováním nejdůležitějších bodů výkladu v psané podobě. Přesně tak je vystavěn ORCIT. Video či animace jsou doprovázeny výkladem a v některých případech jsou u teoretických videí nejdůležitější body ještě shrnuty v druhé části obrazovky a klíčová slova zvýrazněna (například modul Poslech a analýza).

**-zásada redundance** říká, že pokud online lekci doprovází audio komentář, není nutné jeho obsah ještě přepisovat na obrazovku. Jak již bylo řečeno, ORCIT materiály většinou obsahují pouze mluvený komentář, kdy se v psané podobě zobrazují pouze ty nejdůležitější body. Výjimkou jsou cvičení v modulu Projevy na veřejnosti, kdy se mluvené instrukce ke cvičením ještě zobrazují v rámečku na spodním okraji stránky. Text se do něj celý nevejde, proto musí uživatel použít postranní lišty, aby si ho mohl celý přečíst. Podle této zásady je takový text nadbytečný, protože uživatele zbytečně zaměstnává a navíc ani není vidět celý najednou. ORCIT ale naštěstí nabízí možnost text zavřít v případě, že by studenty příliš rušil.

**-zásada koherence** zdůrazňuje přehlednost materiálů bez zbytečných ozdob a doplňků, které by mohly působit rušivě. ORCIT materiály občas využívají ilustrativních obrázků, například v modulu Poslech a analýza se zobrazí obrázek detektiva ve chvíli, kdy vyučující přirovnává tlumočnicka k detektivovi pátrajícím po nejdůležitějších argumentech. Ve třetím bodu modulu o konsektivním tlumočení se zase objevuje papoušek padající na zem, protože tlumočnick není papouškem, který opakuje slovo od slova to, co řekl řečník. Takové obrázky jsou

sice zbytečné a očividně se v modulech vyskytují pouze jako zpestření, ale naštěstí nejsou nijak výrazné a pravděpodobně nebudou studenty rušit. Jiným příkladem je ale modul Teorie mateřského jazyka. V bodu Komunikace student uvádí jako příklad projevu náročného na tlumočení politika, který cituje klasické autory a v následujícím ilustrativním videu předvádí vyučující opilého řečníka. Uživatelé si budou možná lámat hlavu nad tím, proč je řečník opilý a co to má znamenat a nebudou mít čas se soustředit na obsah lekce.

**-zásada neformálního přístupu** klade důraz na kvalitu hlasu, který pronáší výklad. Měl by znít lidsky a příjemně. Tyto podmínky ORCIT bezpochyby splňuje, neboť všechny výklady přednáší vyučující, kteří se snaží být maximálně srozumitelní a pro studenty přístupní.

**-zásada segmentace** říká, že výukový program by měl být rozdělený do rozumně velikých částí tak, aby studenti nebyli zahlceni příliš velkým množstvím informací. Lekce v ORCITu se drží této zásady a teoretické i praktické modely jsou uspořádány přehledně tak, že uživatelé nebudou mít problém se v nich zorientovat.

#### 5.3.4. Interaktivní prostředí

Interaktivní prostředí vytváří online komunitu, neboli skupinu lidí, kteří sdílí své názory a nápady na diskusních fórech a chatech a mají společný cíl – snahu využít eLearning ke svému vzdělávání (Williams 2003). Studie zabývající se interakcí v rámci eLearningu ukázaly, že prostředky umožňující komunikaci a spolupráci mezi studenty (chaty, diskuze, interaktivní prostředí) jimi byly hojně využívány, i když nebyly více přínosné nebo sofistikovanější než aktivity probíhající při klasické výuce ve třídě. Účast vyučujícího v diskuzích se ukázala jako klíčová – vyučující stanovuje mantinely a poskytuje vodítka pro jejich další směřování (Tallent-Runnels et al. 2006). ORCIT zatím žádnou možnost interakce nenabízí.

#### 5.4. Doporučení pro řešitele projektu

Následující doporučení vychází z předcházející kapitoly, z toho, co by měl každý eLearningový program splňovat.

#### 5.4.1. Struktura, řízení, hodnocení

Prvním předpokladem úspěšného eLearningového projektu je správné řízení, a tím pádem i závěrečné vyhodnocení úspěšnosti a dosažených výsledků (Fee 2009, s. 103). Hodnocení výukového programu může probíhat na čtyřech úrovních, každá úroveň měří důkladněji účinnost vzdělávacího programu a hloubku získaných znalostí. Na první úrovni se snažíme získat bezprostřední reakce účastníků programu, na druhé úrovni hodnotíme získané znalosti, na třetí úrovni změnu chování a na čtvrté úrovni výsledky (to se týká spíše podnikatelské sféry, například jak se změnil obrat firmy poté, co zaměstnanci absolvovali školení) (Kirkpatrick 2006, s. 107 a 110). Pro hodnocení úspěšnosti ORCITu se hodí zejména první dvě úrovně.

První úroveň se zaměřuje na bezprostřední reakci účastníků, jejich názor na průběh výuky, zda se jim program líbil nebo ne. U eLearningových programů je tato úroveň velmi důležitá, neboť se jedná o novou formu vzdělávání, správnými otázkami můžeme zjistit, zda studentům tato forma vyhovuje či ne, zda jsou spíše skeptičtí, co se týče využití nových technologií, nebo naopak (Kirkpatrick 2006). Pro získání zpětné vazby v rámci eLearningového programu, tedy i v rámci ORCITu, existuje několik možností (Kirkpatrick 2006):

- 1) Jednoduché hlasování v samotném programu. Po dokončení daného modulu může uživatel okamžitě vyplnit svůj názor a odpovědět na otázky typu: Byl tento modul užitečný? Měl by být tento modul součástí i dalších verzí ORCITu? Sběr hlasů tak probíhá průběžně jak studenti samostatně dokončují daný modul.

- 2) Otázka na zpětnou vazbu může být zařazena kdekoli mezi jednotlivá cvičení nebo moduly. Po splnění toho oddílu, jehož kvalitu chceme ohodnotit, lze zařadit jednoduchou otázku typu: Co si myslíte o obsahu tohoto modulu/cvičení? Místo odpovědi často stačí pouhé symboly na škále pozitivní-negativní, takzvané „smajlíky“, a k nim slovní ekvivalent, například: výborné / dobré / uspokojující / průměrné / zmatené / hloupé / zbytečné a podobně. K této odpovědi je dobré ještě přidat okénko na slovní ohodnocení, pokud uživatel například označí obsah kurzu za hloupý, aby mohl své hodnocení zdůvodnit. Toto hodnocení, pokud ho v rámci eLearningové platformy chceme využívat častěji, musí být velmi krátké, aby studenty neunavovalo a neobtěžovalo po dokončení cvičení (Kirkpatrick 2006, s. 100).

3) Diskuzní fórum, kde mohou tvůrci ORCITu i uživatelé klást otázky a psát své komentáře. Takové diskuze většinou ukáží více než pouhé hlasování po skončení modulu, protože účastníci mohou reagovat i na poznámky ostatních.

4) V hlavní nabídce ORCITu umístit tlačítko „komentáře“, pod kterým se otevře okno, kde budou moci uživatelé napsat tvůrcům projektu své poznámky, otázky a komentáře. Díky této možnosti mohou studenti odeslat svou zpětnou vazbu kdykoli, to znamená okamžitě, jakmile se setkají s nějakým problémem, něčemu nerozumí nebo naopak se jim něco velmi líbí. Tato forma zpětné vazby také umožňuje tvůrcům projektu rychle vyřešit případné nedostatky a chyby (Kirkpatrick 2006, s. 102). Měla by zůstat anonymní, uživatelé udají své jméno a případně emailovou adresu pouze pokud chtějí.

Na druhé úrovni se snažíme zjistit, zda se změnila znalosti, schopnosti, dovednosti a přístup účastníků (Kirkpatrick 2006, s. 42). Měříme tedy účinnost vzdělávacího programu a jestli se účastníci něco naučili. Hodnocení probíhá nejlépe s pomocí různých testů: test dovedností před započítím programu, po jeho dokončení a také v průběhu učení, mezi jednotlivými moduly.

Tvůrci projektu by tedy v rámci plánovaného hodnocení a získávání zpětné vazby měli zvolit některou z těchto možností nebo jejich kombinaci.

#### **5.4.2. Užitečnost a relevance**

Výzkum ukázal, že univerzitám často chybí detailní plány na to, jak zapojit dostupné eLearningové materiály do klasické výuky (Tallent-Runnels 2006). Podle Kennetha Fee (2009 s. 14) by online materiály neměly být využívány samostatně, bez propojení s klasickou výukou ve škole. Při přípravě online materiálů by se řešitelé projektu neměli nechat opojit možnostmi nových technologií a médií, ale neustále myslet na ty, kterým jsou materiály určeny a přizpůsobit je jejich potřebám. Jenom tak může být zapojení eLearningu do výuky úspěšné (Clark 2011). V eLearningových zdrojích mohou být obsaženy například informace, na které není čas nebo místo v klasických hodinách, nebo informace, které je potřeba zdůraznit. Často si během výkladu nedovedeme představit celý rozsah ponaučení a uvědomíme si ho až díky názornému příkladu, kterých ORCIT nabízí dostatek. V rámci propojení s výukou by měl být zároveň stanoven jasný plán, jak budou vědomosti a zdroje z ORCITu využívány během klasické výuky ve třídě. Jak již bylo zmíněno výše, některé materiály se k tomu přímo nabízejí, jako například příprava referátů

či diskuzí ke glosářům nebo přednášení projevů, které vznikly v rámci práce s ORCITem. Na Ústavu translatologie by některé teoretické materiály mohly být součástí předmětu Teorie tlumočení. Praktická cvičení a jejich výsledky, například glosáře a referáty, by pak mohly být zařazeny do předmětů, ve kterých se vyučují základy mezikulturní komunikace, mluvený projev a tlumočení.

### 5.4.3. Vzhled, orientace, technologie

Doporučení v oblasti vzhledu, orientace a technologie se vztahují zejména na nové jazykové verze, neboť ty jsou právě vytvářeny podle anglické šablony. Jak již bylo řečeno výše, anglická předloha je přehledná, dobře strukturovaná a uživatel se v ní snadno orientuje. Proto v podstatě nezbývá než doporučit držet se modelu, případně ho v některých málo případech ještě vylepšit. Například v bodu 3 Duševní vlastnictví v modulu Projevy na veřejnosti. Učitel v rámci teoretické části vysvětlí, že při prezentaci jakýchkoli názorů se musí řečník s těmito názory ztotožnit, nebo musí jasně uvést, čí názory cituje. Následují tři videa, ve kterých učitel předvádí tři různé projevy na podobné téma, ale není z nich jasné, co mají ilustrovat a v jaké jsou spojitosti s teoretickou částí. Dále není ani nikde řečeno, že budou následovat tři videa, proto může být uživatel poněkud zmaten, když očekává spuštění dalšího modulu a místo toho sleduje videa, která mu v podstatě nedávají žádný smysl. V této části by tedy bylo třeba, tak jako je tomu v ostatních částech, říci na konci teoretického výkladu, že budou následovat tři videa s názornými ukázkami různých druhů projevů. Tato nejasnost mohla možná vzniknout špatným sestřiháním videa, protože scénář k tomuto modulu potřebný úvod k příkladům obsahuje. Tvůrci nových jazykových verzí by tedy neměli zapomenout uvádět příklady s vysvětlením, ke které teoretické části se vztahují a co ilustrují.

Dále je také nutné se soustředit na kvalitní obraz a zvuk, dodržovat jednotný vzhled, umožnit uživatelům jednoduchou orientaci pomocí symbolů, vysvětlit jim, jak s materiály pracovat, zachovat rozmanitost zdrojů, ale nepřidávat nadbytečné obrázky. V materiálech vycházejících z projektu *National Network for Interpreting* (NNI) odstranit odkazy na zdroje, které nejsou součástí ORCITu (v modulu Projevy na veřejnosti se hovoří o „interpreting skills map“, která ale není součástí ORCITu, ale NNI). Samozřejmostí by měla být i technická podpora jak pro studenty tak pro vyučující.

#### 5.4.4. Interaktivní prostředí

Posledním doporučením je zvýšení míry interaktivity celé platformy, protože interakce je často hlavním prvkem celého vzdělávacího procesu (Dziuban et al. 2006, s. 196). Zatímco během výuky ve škole mají studenti možnost se okamžitě zeptat, pokud nerozumí, nebo vyslovit vlastní názor či položit doplňující otázku, během práce s online materiály tomu tak není, pokud nemají k dispozici chat, diskusní fórum nebo jinou možnost, jak se spojit s ostatními studenty a vyučujícím. Tato možnost v ORCITu zatím chybí. Interakce mezi studenty a vyučujícími zajišťuje kvalitu celého výukového procesu, neboť umožňuje upevňovat a doplňovat získané znalosti a zároveň sdílet a ověřovat názory a myšlenky (Owston et al. 2006, s. 339). Proto by bylo dobré přidat k ORCIT materiálům chat nebo internetovou diskuzi, kde by studenti mohli klást učitelům i ostatním studentům otázky, sdílet s nimi své názory a komentáře. Výhodou diskuze je to, že do ní studenti mohou přispívat kdykoli a příspěvky se dají řadit podle jednotlivých témat, což může být zároveň i nevýhodou, protože některé příliš rozvětvené příspěvky se jen obtížně sledují. Chat je výhodný proto, že probíhá v reálném čase, může se ho účastnit několik lidí najednou a případně i třeba hostující vyučující, který bude odpovídat na specifické otázky. Reálný čas je zároveň i nevýhodou, protože všichni účastníci musí být online ve stejnou chvíli, což nemusí být jednoduché zorganizovat (Williams 2003). Jak již bylo zmíněno výše, účast vyučujících je ale nezbytná k tomu, aby se diskuze vyvíjela správným směrem.



## 6. Závěr

Tato práce se snaží zmapovat vliv nových technologií na profesionální život a vzdělávání tlumočnicků. Zabývá se obecně tím, jak by měli tlumočníci získávat nové dovednosti a jak lze v této oblasti využít elektronických pomůcek. Konkrétně se poté věnuje jedné takové pomůcce – projektu ORCIT.

Jak uvádí úvodní kapitola, nabídka tlumočnických kurzů je velmi rozmanitá a zájemci o studium tlumočení si musí pečlivě vybírat, pokud chtějí získat opravdu hodnotné vzdělání. Kapitola nastiňuje možnosti, jak si vybrat ten správný vzdělávací program a co by měl takový program obsahovat.

Následující kapitola obsahuje přehled situací, ve kterých se tlumočníci ocitají díky využívání digitálních technologií v moderní komunikaci. Některé výzkumy ukazují, že tlumočníci jsou schopni se novým podmínkám částečně přizpůsobit (při práci po telefonu například používají první osobu pouze při odkazech na sebe a ke klientům odkazují pomocí třetí osoby, to vše v zájmu hladkého průběhu komunikace), ale v některých situacích se necítí příliš pohodlně a raději by dali přednost klasickému a osvědčenému uspořádání – to se týká zejména simultánního tlumočení na dálku, kdy tlumočníci nejsou přítomni přímo v místě jednání. Aversie vůči tomuto druhu tlumočení se projevuje subjektivními pocity stresu, vyhoření a ztrátou soustředění. Odborníci jako řešení navrhuji zajistit tlumočnickům co nejvyšší pracovní podmínky a podpořit jejich motivaci.

Čtvrtá kapitola se zabývá eLearningem a konstatuje, že využití elektronických pomůcek jako doplňku ke klasické výuce ve třídě je velmi účinné. Přítomnost vyučujícího může být nezbytná pro vysvětlení některé látky, zdroje umístěné na internetu jsou zase rozmanitější a kdykoli přístupné. Úspěšnost eLearningových nástrojů se ale odvíjí od jejich struktury, obsahu i kvalitního technologického zabezpečení. Materiály by měly obsahovat pouze takové množství informací, které uživatel zvládne zpracovat, a měly by být doplněny příklady, aby se lépe ukládaly do paměti. To vše ve střídavé a logicky strukturované formě. Studenti tlumočnictví musí věnovat poměrně velké množství času samostatnému nácviku tlumočnických dovedností, a proto jsou pro ně eLearningové zdroje velmi vhodné, neboť

je lze využít kdykoli a částečně i kdekoli. V rámci výuky konferenčních tlumočnicků jsou využívány zejména dva druhy elektronických zdrojů: databáze projevů a virtuální výukové prostředí, kam vyučující umísťují cvičení, glosáře, odkazy na zajímavé články a kde může být také diskusní fórum. Naprostými novinkami jsou pak projekt *Interpreting in Virtual Reality*, který využívá k nácviku tlumočení avatarů, a program pro výuku simultánního tlumočení přes internet z univerzity v americkém Monterey. Ten přenáší hodiny simultánního tlumočení zcela do online podoby.

Elektronické nástroje v podobě databází projevů mají k dispozici i studenti Ústavu translatologie. Jsou to domácí databáze DAVID, databáze Generálního ředitelství pro tlumočení Evropské unie Speech Repository a databáze lisabonské univerzity. Dotazníkové šetření ukázalo, že studenti jsou s těmito nástroji dobře obeznámeni, většina respondentů je používá při své domácí přípravě. Ti, kteří databáze jako způsob přípravy neuvedli, se buď nepřipravují vůbec, nebo mají pracovní jazyky v databázích málo zastoupené. Studenti v podstatě ve stejné míře využívají zejména první dvě databáze, protože nabízí dostatečné množství projevů, DAVID v češtině a Speech Repository v cizích jazycích. Respondenti se připravují svědomitě, pracují s vícero databázemi, nahrávají se a volí si odpovídající stupeň obtížnosti projevů. Výsledky šetření také ukázaly, že by studenti uvítali více zpětné vazby od vyučujících, možná právě v podobně užšího propojení školní výuky s domácí přípravou.

Jedním z hlavních cílů této práce bylo představit a zhodnotit nový nástroj pro online vzdělávání konferenčních tlumočnicků – projekt ORCIT. Tomu je věnována pátá kapitola. Jedná se v podstatě o virtuální kurz tlumočení, který obsahuje nejen praktická cvičení, ale i teoretickou přípravu. Podle vzoru vypracovaného koordinátorem projektu univerzitou v Leedsu vznikají další jazykové verze, které se v jednotlivých případech více či méně přizpůsobují domácímu kontextu. Každý modul obsahuje teoretickou a praktickou část a budoucí tlumočníci by se v nich měli naučit základním schopnostem nezbytným pro profesionální kariéru.

Tato diplomová práce zmiňuje několik zásad, které musí eLearningová platforma splňovat, aby byla plně funkční, a zkoumá, zda je dodržuje projekt ORCIT. Co se týče první zásady – projekt musí být jasně řízený a strukturovaný, se zajištěnou zpětnou vazbou – ORCIT má díky tomu, že se jedná o evropský projekt, jasně dané cíle, partnery a proces výstavby. Hodnocení úspěšnosti projektu a získávání zpětné vazby zatím ale není dostatečně propracované, proto tato práce navrhuje několik způsobů (hlasování uživatelů, diskusní fórum, možnost zaslat tvůrcům zprávu). Druhé pravidlo říká, že materiály by

měly být využívány danou cílovou skupinou za stanoveným účelem. V případě ORCITu tedy studenty tlumočnictví a nejlépe ve spojení s klasickými hodinami ve škole. Pátá kapitola doporučuje stanovit v učebních plánech, jak se poznatky získané v eLearningové platformě odrazí ve výuce, aby byl její potenciál využit na maximum. Online materiály by také měly být dobře vystavěny a být uživatelsky příjemné. Strukturu a obsah platformy ORCIT udává anglický vzor, jak ale partneři projektu zjišťují, nelze se ho držet zcela doslovně. Pro maximální účinek musí některé části přizpůsobit domácímu kontextu – například čeští uživatelé vůbec neznají umělce Banksyho, o kterém je jeden z příspěvků v modulu Projevy na veřejnosti. Analýza provedená v rámci této práce ukázala, že materiály v ORCITu jsou většinou vystavěny přehledně, střídme a logicky. Pokud se zde objevují nějaké nedostatky, budou pravděpodobně odstraněny při práci na dalších jazykových mutacích, protože se jedná o maličkosti. Posledním předpokladem pro správnou funkčnost platformy je interaktivní prostředí, které zatím ale ORCIT postrádá. Přitom právě diskuze studentů nebo studentů a učitelů jsou nezbytné k tomu, aby se získané znalosti upevnily, ujasnily a případně doplnily. Bylo by tedy vhodné přidat do ORCITu internetovou diskuzi nebo chat.

Závěrem této práce lze říci, že elektronické pomůcky jsou v přípravě konferenčních tlumočnicků hojně využívány a v mnohém jejich vzdělávání usnadňují a zefektivňují. Jak již bylo zmíněno výše, ve výuce budoucích tlumočnicků hraje klíčovou roli samostudium. A právě do samostudia jsou elektronické pomůcky v podobě internetových databází projevů a výukových platforem nejčastěji zapojeny. Tyto nástroje se ale zaměřují spíše na praktický nácvik dovedností a teoretickou přípravu nechávají do klasických hodin ve škole. ORCIT je tak jedním z prvních komplexních nástrojů, kde praktickým cvičením předchází výklad teorie. Jeho dalšími výhodami je zpracování v mateřském jazyce účastníků projektu, přizpůsobení domácímu kontextu a všeobecná dostupnost na internetu. Díky tomu může ORCIT účinně sloužit velkému množství studentů.

## LITERATURA

- AIIC Training Committee. 2010. *Conference interpreting training programmes: best practice 2010*. Professional Resources: Training: Training of Trainers. AIIC, 2010. [online]. Dostupné z <http://aiic.net/page/60> [cit. 10. 10. 2012].
- BERBER IRABIEN, D. 2010. *Information and communication technologies in conference interpreting*. Tarragona, 2010. Dizertační práce. Universitat Rovira i Virgili. Department of English and German Studies. Vedoucí práce Dr. Frank Austermuehl a Prof. Yves Gambier
- BRAUN, S. 2007. Interpreting in small-group bilingual videoconferencing. *Interpreting*. 2007, vol. 9 n°1, s. 21-46.
- BRAUN, S. 2011. Recommendations for the use of video-mediated interpreting in criminal proceedings. In: Braun, S., Taylor J. (ed.): *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*. Guildford: University of Surrey. s. 265-287. [online]. Dostupné z: [http://www.videoconference-interpreting.net/BraunTaylor2011/14\\_Braun\\_recommendations.pdf](http://www.videoconference-interpreting.net/BraunTaylor2011/14_Braun_recommendations.pdf) [cit. 21. 11. 2012]
- BRAUN, S., TAYLOR, J. 2011. Video-mediated interpreting: an overview of current practices and research. In: Braun, S., Taylor J. (ed.): *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*. Guildford: University of Surrey. s. 27-57. [online] Dostupné z: [http://www.videoconference-interpreting.net/BraunTaylor2011/03\\_Braun\\_Taylor\\_current\\_pr\\_res.pdf](http://www.videoconference-interpreting.net/BraunTaylor2011/03_Braun_Taylor_current_pr_res.pdf). [cit. 21. 11. 2012]
- CBS News and Press. 2010. *CBS Learn to replace SiteScape*. Copenhagen: Copenhagen Business School, 2010. [online]. Dostupné z <http://www.cbs.dk/en/News-Press/News/2010/Juli/CBS-Learn-to-replace-SiteScape>. [8. 10. 2012]
- CLARK R. C., MAYER R. E. 2011. *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Hoboken: Pfeiffer, 2011. ISBN 9780470874301

- CHOUC F. (2010). *ICT for Translation and Interpreting: the Relevance of New Technologies for the Training of Expert Linguists*. Proceedings of the International Conference „ICT for Language Learning“, 2010. [online]. Dostupné z: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/TRAD05-Chouc.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/TRAD05-Chouc.pdf) [cit. 19. 8. 2012]
- ČEŇKOVÁ I. 2008. Elektronická virtuální databáze digitalizovaných projevů a textů pro nácvik konsekutivního a simultánního tlumočení a rozvoj tlumočnických dovedností a návyků DAVID (Digital Audio Video Databáze). In: Marek Libor (ed.). *Sborník příspěvků z Mezinárodní konference k evropskému mezikulturnímu dialogu 2008*, konané na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně 25. září 2008. vyd. CD: FHS UTB ve Zlíně, ISBN 978-80-7318-768-2.
- Digital Agenda For Europe. 2012. *Pillar VI: Enhancing digital literacy, skills and inclusion. Action 68: Member states to mainstream eLearning in national policies*. European Commission, 2012. [online]. Dostupné z <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/pillar-vi-enhancing-digital-literacy-skills-and-inclusion/action-68-member-states-mainstream> [cit. 8. 10. 2012]
- Digital Agenda Scoreboards. 2011. Visualisation of Digital Agenda Scoreboard Indicators. European Commission. [online]. Dostupné z <http://scoreboard.lod2.eu/> [cit. 8. 10. 2012]
- Directorate General for Interpretation. 2010. Annual Activity Report. European Commission. [online] Dostupné z [http://ec.europa.eu/atwork/synthesis/aar/doc/scic\\_aar.pdf](http://ec.europa.eu/atwork/synthesis/aar/doc/scic_aar.pdf) [cit. 10. 10. 2012]
- Directorate General for Interpretation. 2011. Annual Activity Report. European Commission. [online] Dostupné z [http://ec.europa.eu/atwork/synthesis/aar/doc/scic\\_aar\\_2011.pdf](http://ec.europa.eu/atwork/synthesis/aar/doc/scic_aar_2011.pdf) [cit. 10. 10. 2012]
- DZIUBAN C., HARTMAN J., JUGE F., MOSKAL P., SORG S. (2006). Blended learning enters the mainstream. In: Bonk, C. J., Graham C. R. (ed.). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2006, s. 195-208. ISBN 0787977586
- EASO (2011). *Work Programme 2012*. EASO, 2011. [online]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/pdf/easo\\_2011\\_00110000\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/pdf/easo_2011_00110000_en.pdf) [cit. 21. 11. 2012]

EMCI. 2012a. *EMCI Consortium. Quality Assurance Standards*. EMCI.

EMCI. 2012b. *EMCI Core Curriculum*. EMCI.

ERICSSON K. A. 2000. Expertise in interpreting. An expert-performance perspective. *Interpreting*. 2000, vol. 5 n°2, s. 187-220.

EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Organization of chats in the Commission*. European Commission: Information Providers Guide: Services: Interactive Services: Chat. [online] Dostupné z: [http://ec.europa.eu/ipg/services/interactive\\_services/chat/chat\\_procedure\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/ipg/services/interactive_services/chat/chat_procedure_en.pdf) [cit. 21. 11. 2012]

FEE K. 2009. *Delivering e-learning: a complete strategy for design, application and assessment*. London, Philadelphia: Kogan Press, 2009. ISBN 9780749453978

GILE D. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. ISBN 9789027224330

GOODFELLOW R., LEA M. R. 2008. *Challenging e-learning in the university: A literacies perspective*. Buckingham: Open University Press, 2008. ISBN 9780335234882

GOODYEAR P., ELLIS R. A. 2010. Expanding conceptions of study, context and educational design. In: Sharpe R., Beetham H., de Freitas S. (ed.). *Rethinking learning for a digital age: how learners are shaping their own experiences*. New York: Routledge, 2010, s. 100-113. ISBN 978041587543

GORM HANSEN I., SHLESINGER M. 2007. *The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom*. *Interpreting*, 2007, vol. 9, n°1, s. 95-118.

GRAHAM CH. R. 2006. Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In: Bonk, C. J., Graham C. R. (ed.). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2006, s. 3-21. ISBN 0787977586

IBRAHIM-GONZÁLEZ N. 2011. E-learning in Interpreting didactis: Students' attitudes and learning patterns, and instructor's challenges. *The Journal of Specialised Translation*, 2011, vol. 16, s. 224-241. [online]. Dostupné z: [http://www.jostrans.org/issue16/issue16\\_toc.php](http://www.jostrans.org/issue16/issue16_toc.php) [cit. 19. 8. 2012]

KIRKPATRICK D. L., KIRKPATRICK J. D. 2006. *Evaluating training programs: The*

- four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006. ISBN 1576753484
- KO L., CHEN N-S. 2011. Online-interpreting in synchronous cyber classrooms. *Babel*. 2011, vol. 57 n°2, s. 123-143.
- KOSKANOVÁ A. 2009. „Remote interpreting“ aneb simultánní tlumočení na dálku. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Ústav translatologie. Vedoucí práce Prof. PhDr. Ivana Čeňková, CSc.
- LEE, J. 2007. Telephone Interpreting – Seen from the Interpreters' Perspective. *Interpreting*. 2007, vol. 9 n°2, s. 231-252.
- MACDONALD, J. 2008. *Blended learning and online tutoring*. Abingdon: Gower Publishing Ltd., 2008. ISBN 9780566088414
- MOSER-MERCER, B. 2003. *Remote Interpreting: Assessment of human factors and performances parameters*. Ecole de Traduction et d'Interprétation, Université de Genève: Joint project International Telecommunication Union (ITU), 2003.
- MOSER-MERCER, B. 2005. Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task. *Meta: Translator's Journal*. 2005, vol. 50, n°2, s. 727-738.
- MOSER-MERCER B. 2008. Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2008, vol. 2, n°1, s. 1-28.
- MOUZOURAKIS, P. 2006. Remote Interpreting: A Technical Perspective on Recent Experiments. *Interpreting*. 2006, vol. 8, n°1, s. 45-66.
- OZOLINS, U. 2011. Telephone Interpreting: Understanding Practice and Identifying Research Needs. *Translation and Interpreting*. 2011, vol. 3, n°1, s. 33-47.
- OWSTON, R. D., GARRISON, D. R., COOK, K. 2006. Blended learning at Canadian universities: Issues and practices. In: Bonk, C. J., Graham C. R. (ed.). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2006, s. 338-350. ISBN 0787977586
- ROSENBERG, B. A. 2007. A data driven analysis of telephone interpreting. In: C. Wadensjö, B. Englund Dimitrova a A-L. Nilsson (ed.). *The critical link 4. Professionalisation of interpreting in the community*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2007, s. 65-76. ISBN 9789027216786
- ROSINER, I., SHLESINGER, M. 2010. Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting*. 2010, vol. 12, n°2. s. 214-247.

- SANDRELLI A. 2005. Designing CAIT (Computer-Assisted Interpreter Training) Tools: Black Box. In: *MuTra – Challenges of Multidimensional Translation*. Saarbrücken: Conference Proceedings – EU High Level Scientific Conference Series. Proceedings of the Marie Curie Euroconferences, 2005. [online]. Dostupné z: <http://www.scribd.com/doc/91145489/13/Annalisa-Sandrelli-Forli-Bologna> [19. 8. 2012]
- SANDRELLI A., DE MANUEL JEREZ J. 2007. The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training: State-of-the-art and Future Prospects. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2007, vol. 1, n°2, s. 269-303.
- WILLIAMS, S. W. 2003. Discussion groups and chat: electronic tools for building online communities. In: Piskurich G. M. (ed.). *The AMA handbook of e-learning: effective design, implementation, and technology solutions*. New York: AMACOM, 2003, s. 171-181. ISBN 0-8144-0721-8
- SAWYER D. B. 2004. *Fundamental Aspects of Interpreter Education. Curriculum and Assessment*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2004. ISBN 978 90 272 9568 2
- TALLENT-RUNNELS M. K., THOMAS J. A., LAN W. Y., COOPER S., AHERN T. C., SHAW S. M., LIU X. 2006. Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*. 2006, vol. 76, n° 1, s. 93-135.



## INTERNETOVÉ ZDROJE

AIIC

<http://aiic.net/>

Avidicus

<http://www.videoconference-interpreting.net/index.html>

Banco de discursos de FLUL

<http://discursos.fl.ul.pt>

Blackboard Software

[www.blackboard.com](http://www.blackboard.com)

CIUTI

<http://www.ciuti.org/>

EASO

<http://www.easo.europa.eu/>

EMCI

<http://www.emcinterpreting.org/>

GDISC

<http://www.gdisc.org/index.php?id=548>

Melissi Ltd.

[www.melissi.co.uk/software/BBx.html](http://www.melissi.co.uk/software/BBx.html)

Moodle Software

[www.moodle.com](http://www.moodle.com)

Speechpool

[www.speechpool.net](http://www.speechpool.net)

Projekt Backbone, Univerzita v Tübingenu

<http://u-002-segsv001.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/>

Projekt IVY (Interpreting in Virtual Reality)

<http://www.virtual-interpreting.net/index.html>

Virtual Institute

<http://virtualinstitute.fti.unige.ch/home/>

## ADRESY VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ

Aristotle University of Thessaloniki, Department of Translation and Intercultural Studies

[http://www.enl.auth.gr/dep4\\_en.html](http://www.enl.auth.gr/dep4_en.html)

Artesis Hogeschool Antwerpen

<http://www.artesis.be/vertalertolk/>

Babeş-Bolyai University, Masterat European în Interpretare de Conferință

<http://masteric.lett.ubbcluj.ro/presentation.html>

Bar Ilan University, Department of Translation and Interpreting Studies

<http://translation.biu.ac.il/en>

ESIT

[http://www.univ-paris3.fr/bienvenue-sur-le-site-de-l-esit-63854.kjsp?](http://www.univ-paris3.fr/bienvenue-sur-le-site-de-l-esit-63854.kjsp?STNAV=&RUBNAV=)

[STNAV=&RUBNAV=](http://www.univ-paris3.fr/bienvenue-sur-le-site-de-l-esit-63854.kjsp?STNAV=&RUBNAV=)

ETI

<http://www.unige.ch/traduction-interpretation/index.html>

Heriot-Watt University, Languages and Intercultural Studies

<http://www.postgraduate.hw.ac.uk/sml/languages/programmes/>

Hogeschool Brussels

[http://www.hubrussel.be/HUB\\_english/HB\\_web/HUB-](http://www.hubrussel.be/HUB_english/HB_web/HUB-)

[Nederlands/Taal\\_Letteren\\_bij\\_de\\_HUB/MASTER\\_TOEGEPASTE\\_TAALKUNDE\\_HUB\\_TOLKEN.html](http://www.hubrussel.be/HUB_english/HB_web/HUB-Nederlands/Taal_Letteren_bij_de_HUB/MASTER_TOEGEPASTE_TAALKUNDE_HUB_TOLKEN.html)

Hogeschool Gent

<http://veto.hogent.be/>

ISIT

<http://www.isit-paris.fr/?lang=fr>

ISTI

<http://www.isti.eu/index.php?menuh=Accueil>

ITI-RI

<http://itiri.unistra.fr/index.php>

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Theoretische und angewandte  
translationswissenschaft

<http://www.uni-graz.at/itat/>

Johannes Gutenberg Universität Mainz

<http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/304.php>

Lessius

<http://www.lessius.eu/opleidingen/academisch/master-arts-tolken>

London Metropolitan University

<http://www.londonmet.ac.uk/pgprospectus/courses/interpreting.cfm>

Monterey Institute of International Studies

<http://www.miis.edu/academics/programs/conferenceinterpretation>

Newcastle University, School of Modern Languages, Translation and Interpreting Studies

<http://www.ncl.ac.uk/sml/study/postgraduate/T&I/>

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg ,Seminar für übersetzen und dolmetschen

<http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/neuphil/iask/sued/index.html>

Sprachen und Dolmetscherinstitut München

<http://www.sdi-muenchen.de/hochschule/ma/ma-konferenzdolmetschen/>

Stockholm University, Institute for Interpretation and Translation Studies

<http://www.tolk.su.se/english/>

The University of Queensland, School of Languages and Comparative Cultural Studies

<http://www.slccs.uq.edu.au/index.html?page=19622>

Universidad Pontificia Comillas

[http://www.upcomillas.es/estudios/estu\\_mast\\_inte\\_conf.aspx](http://www.upcomillas.es/estudios/estu_mast_inte_conf.aspx)

Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras

<http://www.fl.ul.pt/ensino/mestrados2o-ciclo/interpretacao-de-conferencia/1342-interpretacao-de-conferencia-en>

Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Traducció et i d'Interpretació

<http://www.uab.cat/traduccioninterpretacio/>

Università degli studi di Trieste, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori

<http://www.sslmit.units.it/HMP>

Università di Bologna, Sede Forlì, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori

<http://www.ssit.unibo.it/SSLMiT/default.htm>

Universität des Saarlandes, Angewandte Sprachwissenschaften sowie Übersetzen und Dolmetschen

<http://fr46.uni-saarland.de/>

Universität Wien, Zentrum für Translationswissenschaft

<http://transvienna.univie.ac.at/>

University of Leeds, Center for Translation Studies

<http://www.leeds.ac.uk/cts/en/index.htm>

University of Manchester, Center for Translation and Intercultural Studies,

<http://www.alc.manchester.ac.uk/subjects/tis/>

University of Salford

<http://www.salford.ac.uk/courses/interpreting-and-translating>

University of Westminster

<http://www.westminster.ac.uk/courses/subjects/languages/postgraduate-courses>

Univerza v Ljubljani, Oddelek za prevajalstvo

<http://www.prevajalstvo.net/>

Univerzita Karlova v Praze, Ústav translatologie

<http://utrl.ff.cuni.cz/>

Uniwersytet Adama Mickiewicza, Wydział Anglistyki

[http://wa.amu.edu.pl/interp/IFA\\_Interpreters/Index.html](http://wa.amu.edu.pl/interp/IFA_Interpreters/Index.html)

Uniwersytet Warszawski, Instytut lingwistyki stosowanej

<http://www.ils.uw.edu.pl/zaoczne.html>

## PŘÍLOHA Č. 1.

### DOTAZNÍK PRO STUDENTY ÚTRL NA VYUŽÍVÁNÍ DATABÁZÍ PROJEVŮ PŘI NÁCVIKU SIMULTÁNNÍHO TLUMOČENÍ

1. Uveďte prosím váš věk: \_\_\_\_\_

2. Pohlaví (zakroužkujte): muž žena

3. Jaký ročník a typ studia studujete (magisterské, navazující magisterské):  
\_\_\_\_\_

4. Jaké jsou vaše pracovní jazyky: \_\_\_\_\_

5. Jak probíhá vaše příprava na hodiny simultánního tlumočení (možno zaškrtnout více odpovědí):

- ☐ nepřipravuji se
- ☐ s materiály poskytnutými od učitelů (glosáře, internetové odkazy, nahrávky, prezentace k projevům atd.)
- ☐ využívám hodiny samostudia v tlumočnické laboratoři
- ☐ pracuji s databázemi projevů (DAVID, SpeechRepository, Lisabon)
- ☐ hledám si projevy samostatně

6. Jak často se připravujete (nacvičujete si simultánní tlumočení) mimo povinné hodiny ve škole?

- ☐ nepřipravuji se
- ☐ jednou týdně
- ☐ několikrát za týden
- ☐ každý den

7. Kterou z následujících databází projevů znáte (možno zaškrtnout více odpovědí):

- ☐ DAVID
- ☐ Speech Repository
- ☐ databáze Lisabonské univerzity
- ☐ ani jednu z uvedených
- ☐ jinou (uveďte jakou): \_\_\_\_\_

Otázky 8-13 vyplňte pouze v případě, že jste výše uvedli, že pracujete s databázemi projevů.

8. Kterou z následujících databází projevů využíváte (možno zaškrtnout více odpovědí):

- ☐ DAVID

- ☐ Speech Repository
- ☐ databáze Lisabonské univerzity
- ☐ ani jednu
- ☐ jinou (uved'te jakou): \_\_\_\_\_

**9. Kterou z následujících databází projevů využíváte nejčastěji?**

- ☐ DAVID
- ☐ Speech Repository
- ☐ databáze Lisabonské univerzity
- ☐ ani jednu
- ☐ jinou (uved'te jakou): \_\_\_\_\_

**10. Uved'te důvody, proč s uvedenou databází pracujete nejčastěji (například uživatelsky příjemné prostředí, bohatý výběr projevů, velký výběr témat, možnost nahrávání se atd.)**

---

---

---

**11. K jakému tlumočení databáze využíváte?**

- ☐ tlumočení do češtiny
- ☐ tlumočení do cizího jazyka
- ☐ tlumočení oběma směry

**12. Využíváte databáze pro nácvik tlumočení ve všech svých pracovních jazycích?**

- ☐ ano
- ☐ ne

**13. Jakou obtížnost nahrávek v databázi nejčastěji využíváte při své přípravě (zakroužkujte odpovídající možnost u každé databáze)?**

-Speech Repository: basic//beginner//intermediate//advanced//very advanced//test type//s touto databází nepracuji

-DAVID: snadné a středně náročné nahrávky//obtížné a náročné nahrávky//s touto databází nepracuji

-Lisabon: 1 hvězdička//2hvězdičky//3hvězdičky//4hvězdičky//5hvězdiček//s touto databází nepracuji

-nevybírám si nahrávky podle obtížnosti

**14. Nahráváte se při domácí přípravě a nácviku tlumočení?**

- ☐ ano
- ☐ ano, používám program SCICrec v databázi Speech Repository
- ☐ ne

**15. Pokud se nahráváte, co s nahrávkami poté děláte?**

- ☐ snažím se získat zpětnou vazbu od učitelů
- ☐ poslouchám se sám/sama, abych se poučil/a ze svých chyb
- ☐ nic
- ☐ jiné (specifikujte): \_\_\_\_\_

**16. Uvítali byste rozšířenou možnost získání zpětné vazby od učitelů nebo jiných profesionálních tlumočnicků?**

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nevím

**Děkuji za váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku!**